
HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Seminardirektor a. D. Zahn auf Fild bei Moers, Oberlehrer a. D. Dr. Finger in Frankfurt a. M., Seminardirektor Heine in Köthen, Seminardirektor Dr. Jütting in Erfurt, Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach, Dekan Dr. Strack in Langgöns bei Gießen, Direktor Brandt an der höh. Töchterschule in Saarbrücken, A. Hollenberg, erster Seminarlehrer in Rheydt, Rektor Horn an der Präparandenanstalt in Orsoy, Zeglin, Vorsteher der Präparandenanstalt in Schmiedeberg i. Schl., Seminarlehrer Lettau in Königsberg i. Pr., Hauptlehrer O. Biermann in Barmen und Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen

redigiert von

Fr. Wilh. Dörpfeld,
Rektor.

Neunundzwanzigster Band.

Gütersloh 1885.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Januar 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Lehrweise des Sokrates in ihrer Bedeutung für den christlichen Lehrer.

Ein Vortrag von Seminardirektor Heine in Köthen.

Auch wenn der Unterricht nichts weiter wäre, als eine Mitteilung von Thatsachen und Gedanken für das Wissen der Schüler, so würde doch für seinen Erfolg außerordentlich viel davon abhangen, in welcher Weise diese Mitteilung geschieht, ob mit lebendiger Ergriffenheit auf der Seite des Lehrers, ob mit klarer, durchsichtiger, wohlgeordneter Gruppierung des Stoffes, ob mit weiser Berücksichtigung der Fassungskraft und der Bedürfnisse der Kinder. Doch hat der Unterricht eine höhere Aufgabe, als nur das Gedächtnis in Anspruch zu nehmen; er soll geeignet sein, alle geistigen Vermögen des Kindes in deren mannigfaltiger Gliederung anzuregen und zu wecken, zu nähren und zu pflegen, und so wahrhaft bildend zu wirken. Je höher nun dies Ziel gesteckt wird, je klarer die dadurch bedingten Anforderungen an den Unterricht erkannt werden, um so deutlicher und eindringlicher wird uns auch die hohe Bedeutung der Lehrweise zum Bewußtsein kommen. Und wessen Beruf es nun gar ist, Lehrer bilden zu helfen, an den tritt um so entschiedener die Forderung heran, nicht nur im eigenen Unterricht sich der angemessenen Lehrweise zu bedienen — um denselben möglichst erfolgreich und zugleich auch vorbildlich zu gestalten — sondern auch, eine klare Einsicht in das Wesen, die Voraussetzungen, die verschiedenen Gestaltungen und die Kraft solcher Lehrweise zu gewinnen.

Es bedarf kaum der Erinnerung, daß mit dem Worte „Lehrweise“ nicht allein das gemeint ist, was wir auch wohl Lehrform nennen, d. i. die verschiedenartige äußere, sprachliche Darstellung und Vermittelung des Unterrichtsstoffs, sondern auch die innere, gedankenmäßige Verarbeitung und Gestaltung desselben in dem Geiste des Lehrers, wie dieselbe einerseits bedingt ist durch seine gesamte geistige Stellung, und wie sie andrerseits die notwendige Bedingung ist einer entsprechenden Einwirkung auf den Geist der Kinder. Wenn ich daher versuchen will, die Lehrweise des Sokrates darzustellen und ihre Bedeutung für den christlichen Lehrer aufzuzeigen, so kann ich damit nicht allein das meinen, was man wohl mit dem Namen des Sokratisierens oder der sokratischen Lehrform bezeichnet

und bald hoch gepriesen, bald entschieden verworfen hat, sondern es liegt diesem Versuch die Voraussetzung zu Grunde, daß in Sokrates uns bei weitem mehr als nur eine eigentümliche Lehrform, daß in ihm uns vielmehr ein Vorbild für unsre ganze unterrichtliche Thätigkeit entgegentritt. Und da sei es denn gleich offen herausgesagt, daß ich für die eine Seite unsrer unterrichtlichen Thätigkeit, für die gedankenmäßige Verarbeitung des Stoffes und dessen energische lehrhafte Anwendung auf die verschiedenen Gebiete des sittlichen Lebens, keinen Mann weiß, der mir persönlich so vorbildlich geworden wäre wie Sokrates. Es sei mir daher gestattet, zuerst die geistige Stellung des Sokrates überhaupt nach ihrer Bedeutung für uns Lehrer und sodann seine aus solcher Stellung hervorgegangene Lehrweise in möglichster Kürze darzustellen.

I. Erstens also die geistige Stellung des Sokrates überhaupt nach ihrer Bedeutung für uns Lehrer.

Ich darf wohl nicht fürchten, daß Sie mir gleich an dieser Stelle einwerfen, ob ich denn die hochheilige Person unsres Heilandes, des höchsten Lehrers der Menschheit, vergessen habe, ob ich vergesse, daß derselbe auch für unsre Weise zu lehren das höchste, um nicht zu sagen das einzige Vorbild sein müsse, wenigstens wenn wir christliche Lehrer sein wollen. Gewiß sei es ferne von mir, diesem heiligen, erhabenen Vorbilde etwas von seinem Glanze und seiner Herrlichkeit rauben zu wollen, um damit einen heidnischen Weltweisen, wie man Sokrates wohl nennt, schmücken zu wollen. Habe ich doch selbst Jahre meines Lebens darauf verwandt, mir klar zu werden über die Vorbildlichkeit des Heilandes auch für meine Lehrerthätigkeit. Aber es hat mit dieser Vorbildlichkeit eine ähnliche Bewandtnis wie mit seiner Vorbildlichkeit für unser religiös sittliches Leben. Wer möchte leugnen, daß uns in Christo das höchste Ideal der Religiosität und Sittlichkeit gegeben ist? und doch gebrauchen wir nicht nur für unseren Unterricht, sondern auch für unser eigenes geistliches Leben die Vorbilder und Beispiele des Alten Testamentes, der Kirchengeschichte und unsrer eignen Lebenskreise, uns an denselben zurechtzufinden, zu erwärmen und, wenn Sie wollen, zu begeistern. Warum dies? Weil uns in der Person Jesu Christi zunächst und vornehmlich viel mehr gegeben ist als nur ein Vorbild; weil seine machtvolle Persönlichkeit sich vor allen Dingen an unser innerstes Leben wendet, es zu ergreifen und umzugestalten; weil erst in dem Maße, als wir seinen Geist in uns kräftig werden lassen, uns das Auge allmählich für seine sittliche Hoheit aufgeht. Dazu aber tragen dann die Beispiele und Vorbilder aus dem Alten Testament, aus dem Leben der Menschheit wie des einzelnen in ganz besondrer Weise bei, denn sie zeigen uns die Früchte des Glaubens an den lebendigen Gott auf den verschiedensten Gebieten des Lebens wie auf den verschiedensten Stufen des Glaubens; sie wecken in uns den Mut und die Freudigkeit zu gleichem Streben; sie helfen uns so von Stufe zu Stufe vor-

wärts, wenn auch nur etwas von dem Geiste unsres Heilandes in uns ist. Wenn das aber schon von dem religiös-sittlichen Leben, diesem innersten, centralen Gebiet unsres Seelenlebens gilt, wie vielmehr wird es von dem mehr peripherischen Gebiet der Weise zu unterrichten gelten, noch ganz abgesehen davon, daß der Herr Jesus einen Unterricht in unserem Sinne gar nicht erteilt hat. Und von den Kindern und der heranwachsenden Jugend, mit denen wir als Lehrer es doch zu thun haben, lesen wir in der evangelischen Geschichte gar nichts, denn die Kinder, welche der Herr Jesus herzte und segnete, wurden noch auf den Armen getragen. So möchte sich denn der Versuch, die Lehrweise des Sokrates als ein Vorbild für unsre Lehrerthätigkeit darzustellen, wohl schon hinreichend gerechtfertigt erscheinen.

Indes möchte ich nicht verhehlen, daß es noch ein zweiter Gesichtspunkt ist, von dem aus ich diesen Versuch wagen möchte. Es ist mir nämlich grade in neuerer Zeit wiederholt in unsrer Lehrerschaft das Bedürfnis entgegengetreten, über Fragen der Philosophie zur Klarheit zu gelangen. Sie wissen ja, wie namentlich seit etwa hundert Jahren in der Pädagogik die Wichtigkeit psychologischer Einsicht ganz besonders betont wird; Sie wissen, daß, um andrer Namen zu geschweigen, die Herbartsche Philosophie in unsrer Zeit grade auf dem Gebiete der Pädagogik einen so bedeutenden Einfluß gewonnen hat, daß jeder, der nur einigermaßen den Bewegungen und Fortschritten unsrer Wissenschaften folgen will, sich wenigstens der Kenntnisnahme derselben nicht entziehen kann, auch wenn er der philosophischen Richtung selbst gegenüber sich ablehnend verhalten muß. Auch ist ja bekannt, daß sowohl für die schriftlichen Arbeiten zu den Mittelschul- und Rektorenprüfungen ab und zu Themata gestellt werden, welche Bezug nehmen auf die Pädagogik Schleiermachers, Herbarts u. a., als auch daß in den mündlichen Prüfungen je zuweilen eine gewisse Kenntnis der Richtung dieser Männer, ja auch ein Urteil über ihre Bestrebungen verlangt wird. Es ist aber nicht zu verkennen, daß sich dem Verständnis der Schriften dieser Männer und der Gewinnung eines Urteils über deren Bedeutung für viele Lehrer sehr bedeutende Schwierigkeiten entgegenstellen. Der Weg, durch das Studium der Geschichte der Philosophie zu diesem Verständnis und Urteil zu gelangen, ist für eine noch größere Anzahl verschlossen. Es bleibt daher nur der Versuch übrig, durch Übung des philosophischen Denkens an verhältnismäßig leichten Stoffen dem Geiste eine gewisse Gewandtheit und Schärfe anzueignen, welche zu einem erfolgreicheren Studium unsrer neueren pädagogisch-philosophischen Schriften befähigen. Und dazu eignet sich grade die geistige Richtung und Wirksamkeit des Sokrates ganz besonders. Aber auch selbst wenn jemand von der Beschäftigung mit Sokrates nicht zu derjenigen mit den bezeichneten Richtungen unsrer neueren Litteratur fortschritte, so würde er doch schon von einer ernsten Beschäftigung mit diesem Manne allein außerordentlich viel für seine geistige Ausbildung gewinnen können. Und endlich, es mag jemand nur diesen letzteren Gewinn davon tragen oder mit Hilfe desselben

weiter in die philosophische Pädagogik eindringen, die sokratische Denkweise wird ihm, gegenüber dem starken materialistischen Zuge der Gegenwart, hoffentlich einen Idealismus bewahren helfen, welcher m. E. wenigstens ein Wegweiser zu immer tieferem Verständnis der Wahrheit und zu einer Versöhnung des religiösen und philosophischen Denkens werden kann. Denn ein Philosophieren ist nur in dem Maße gesund und berechtigt, als es aus gesunder Bethätigung des Denktriebes hervorgeht, als es sich demütig unter die Objektivität beugt, als es von religiös-sittlichen Motiven geleitet wird, und als es den Trieb zu einem entsprechenden religiös-sittlichen Handeln energisch anregt. Nach diesen Gesichtspunkten ist aber die sokratische Philosophie, namentlich auch in ihrer Fortbildung durch Platon, vielleicht das großartigste Erzeugnis menschlichen Denkens und mehr als irgend eine moderne Philosophie geeignet, den Geist in die rechte Art des Philosophierens einzuführen. Denken Sie nur an den einen Umstand, daß diese Philosophie zu ihrem Ausgangspunkt nicht den Zweifel hat, sondern die Bewunderung oder Verwunderung, den entschiedensten Gegensatz zum Zweifel. So sei es denn von diesem Gesichtspunkt aus versucht, Ihnen die Bedeutung des Sokrates weiter darzustellen und Sie für eine eingehendere Beschäftigung mit diesem Manne zu gewinnen. Die Mittel zu solcher Beschäftigung sind auch Ihnen geboten. Sowohl „die Denkwürdigkeiten des Sokrates" von Xenophon als auch die Schriften von Platon sind nicht nur durch gute Übersetzungen zugänglich, sondern auch dem weniger geübten philosophischen Denken verständlich, Xenophon ganz, von Platon wenigstens „die Apologie des Sokrates" und einige Dialoge, Kriton, Euthyphron, auch Gorgias und einige andere. Es ist hier nicht der Ort, über das Verhältnis der Darstellung des Sokrates bei Xenophon und bei Platon zu reden. [Mag es sich so verhalten, wie ein geistvoller neuerer Darsteller des Platonismus sagt: „Platon idealisiert den Sokrates, wie die alten Bildhauer ihre Statuen, im genauesten Anschluß an die Wirklichkeit, Xenophon in seiner Differenz von Platon gleicht einer Augenblicksphotographie, die oft unähnlicher ist, als ein mit Geist und Liebe gemaltes Porträt."] Für die unter uns gegebenen Voraussetzungen und für die Aufgabe, welche wir uns gestellt haben, werden wir uns vornehmlich an Xenophon zu halten haben.

Die Bedeutung des Sokrates für uns christliche Lehrer ergiebt sich erstens aus *seiner Stellung zum Reiche Gottes*, zweitens aus *seinem Charakter als Grieche*, und drittens aus *seiner Wirksamkeit unter den Verhältnissen seiner Zeit.*

Zuerst die *Stellung des Sokrates zum Reiche Gottes.*

Es ist ein bekanntes Wort des Apostels Paulus, welches auch durch die Geschichte der vorchristlichen Völker, namentlich der Inder und Ägypter, bestätigt wird, daß außerhalb der Offenbarung Gottes die Völker in ihrem religiös-sittlichen Leben stetig gesunken sind; auch das Volk Israel. Denn was wir bei diesem

Volke an stufenweise fortschreitender Erkenntnis des göttlichen Wesens und Willens finden, beruht auf der persönlichen Offenbarung Gottes durch die Propheten, d. i. solcher Männer, welche nicht in Kraft menschlicher Reflexion, sondern in Kraft und Gewißheit göttlicher Offenbarung die Ereignisse ihrer Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft in deren Zusammenhange mit dem Reiche Gottes, namentlich in deren Erfüllung in Christo und seinem Reiche anzuschauen und darzustellen vermögen. Ähnliches gilt aber auch von den Heiden. Wenn Paulus sagt, Gott habe in vergangenen Zeiten alle Heiden ihre eigenen Wege gehen lassen, so kann das nicht heißen, er habe sich gar nicht um sie bekümmert; denn er hat sie ja ohne Zweifel nach dem ersten Artikel erhalten und regiert, er hat aber auch ohne Zweifel auf ihr religiös-sittliches Leben eingewirkt, denn er hat ihnen sein Ebenbild gegeben, welches sich auch bei ihnen im natürlichen Gottesbewußtsein und im Gewissen mächtig erwiesen hat; und diese Bezeugung Gottes an die Heiden ist nicht etwa im Laufe der Zeiten mit dem Sinken des religiös-sittlichen Lebens stetig schwächer, sondern immer heller geworden. Auch den Heiden hat Gott Propheten gegeben, Propheten des natürlichen Gottesbewußtseins und des Gewissens, welche mit einer im Vergleich zu den Zuständen ihrer Zeit oft wunderbaren Klarheit Gottes Wesen und Willen erkannt haben. „Auch die alten Klassiker," sagt ein neuerer Schriftsteller, „erkennen die Gottesstimmen unter sich in zahlreichen und erhebenden Stellen an. Ja, wir können wohl mit Recht sagen, sie erkennen dieselben in einzelnen begeisterten Naturen wie im gewöhnlichen Leben, im Gewissen, und im Leben des Individuums wie des Staates, in Natur und Geist weit mehr an, als unsre Zeit dies thut." Auch bei den Heiden ist das religiös-sittliche Leben nicht in dem Sinne ein natürliches, als ob alle Entwickelung desselben nichts weiter gewesen sei, als eine notwendige Auseinanderlegung und Entfaltung der ursprünglich von Gott in das Menschengeschlecht gelegten Keime. Vielmehr ist Gott allezeit der allmächtige Schöpfer geblieben und hat sich als solcher immerfort erwiesen in der besonderen geschöpflichen Eigentümlichkeit eines jeden Menschen.

So kann auch in der Geschichte der Völker ein Mann wie Sokrates überhaupt, und namentlich nach der religiös-sittlichen Seite hin durchaus nicht allein als das Produkt gegebener natürlicher menschlicher Faktoren angesehen werden, sondern er trägt etwas durchaus Originales, von Gott unmittelbar schöpferisch Gesetztes an sich. Wir tragen kein Bedenken, Sokrates als einen Propheten des Reiches Gottes zu bezeichnen, denn er war eben kein bloßer Philosoph im modernen Sinne des Wortes, sondern sein erstes und letztes Interesse ruhte in den Tiefen des religiös-sittlichen Lebens; aber er war ein solcher Prophet auf dem Gebiet des H e i d e n t u m s, also nicht durch persönliche Offenbarung Gottes getragen, sondern er war ein Deuter des von Gott der Menschennatur eingepflanzten Gottesbewußtseins und Gottesgesetzes in seiner Anwendung auf alle Gebiete des menschlichen Lebens. Sokrates war kein Christ und konnte kein Christ sein; aber

er war ein frommer Mann, welcher in der Erkenntnis und Verehrung Gottes die Grundlagen aller Tugenden erkannte. Er bewirkte durch seine Reden, sagt Xenophon, daß seine Schüler sich unheiliger, ungerechter und schändlicher Dinge nicht nur enthielten, so lange sie von Menschen gesehen wurden, sondern auch wenn sie in der Einsamkeit waren, in der Überzeugung, daß keine ihrer Thaten den Göttern verborgen sei. Daher besaß Sokrates auch ein lebendiges Gottvertrauen. „Es gehe, wie es Gott gefällt," sprach er vor Gericht, „ich muß dem Gesetz gehorchen und mich verteidigen;" daher wollte er auch Gott mehr gehorchen als den Menschen. Xenophon sagt: „Niemals hat jemand gesehen, daß Sokrates etwas Unheiliges oder Gottloses gethan, noch gehört, daß er solches geredet hätte." „Was Sokrates war, das lehrte er, und was er lehrte, das war er." Das verstehen wir auf dem Boden des Christentums nicht so, als könnte oder dürfte Sokrates dem Herrn Jesu Christo, dem Heiligen Gottes, gleichgestellt werden. Wohl aber werden wir verstehen, was Xenophon am Schluß seiner Denkwürdigkeiten sagt: Wer Sokrates gekannt hat, so wie derselbe war, und ein Freund der Tugend ist, der fühlt noch jetzt die lebhafteste Sehnsucht nach ihm in sich, als nach dem besten Führer auf dem Pfad der Tugend. Mir erschien sein Geist und sein Charakter, wie ich ihn geschildert habe: seine Gottesfurcht, die ihn nichts ohne die Zustimmung der Götter thun ließ; seine Gerechtigkeit, nach der er niemand auch nur im geringsten schädigte, vielmehr die größten Dienste leistete denen, die mit ihm umgingen; seine Herrschaft über sich selbst, die ihn nie das Angenehme dem Guten vorziehen ließ; sein Verstand, mit dem er nie in der Beurteilung des Besseren und Schlechteren irrte und zur Entscheidung darüber keines andern bedurfte, sondern sich selbst genug war; seine Fertigkeit, seine Gedanken mitzuteilen und in bestimmte Begriffe zu fassen, sowie auch andere zu prüfen und, wenn sie fehlten, zurechtzuweisen und zur Tugend und Rechtschaffenheit zu ermuntern: Dieser sein Geist und Charakter schien mir das vollkommenste Bild eines trefflichen und glücklichen Mannes zu sein. Und wen dies nicht so dünkt, der stelle den Charakter eines andern daneben und urteile." Fürwahr, in einer Zeit, die so vielfach zum Materialismus neigt, wie die unsrige, ist auch das Bild eines Heiden, dem das Gottesbewußtsein und Gewissen in der Seele lebendig rege waren und bis zum Tode seinen Lebensgang bestimmten, eine Erquickung und eine Beschämung zugleich; und andrerseits wenn fromme Christen nicht selten ein überwiegendes Gewicht auf den zweiten Artikel legen gegenüber dem ersten, so ist die Denkweise des Sokrates für uns ein kräftiger Hinweis darauf, daß auch dem ersten Artikel volle Anerkennung gebührt auch für das religiöse Leben.

Die Bedeutung des Sokrates für uns ergiebt sich zweitens aus seinem Charakter als Grieche. Alle Vorgänge sowohl in der Geschichte des Menschengeschlechtes wie in der Entwickelung der äußeren Schöpfung lassen sich unter einem zweifachen Gesichtspunkt betrachten: erstens dem der natürlichen Zusammenhänge

von Ursach und Wirkung, dem wissenschaftlichen, und zweitens unter dem der Ordnung durch den Willen Gottes, dem religiösen. Beide Gesichtspunkte müssen neben einander festgehalten werden, wenngleich es uns mit den Augen unsres endlichen Verstandes wohl kaum je gelingen wird, beide auch nur in einem geschichtlichen Ereignis zu vollkommener Übereinstimmung zu bringen. Die erste, die wissenschaftliche Art zu denken, ist die der Griechen; die andere, die religiöse, die der Juden im Alten Testament; die erste erkennen wir — aber auf religiösem Grunde ruhend und noch nicht auf das Gebiet der Natur angewandt — bei Sokrates; er suchte die Allgemeinbegriffe zu finden, das sind die Anfänge der Dialektik. Er suchte aber auch weiter in die psychologischen Erscheinungen einzudringen und ihren Zusammenhang wie ihr Werden im einzelnen zu erfassen, die Gründe zu erforschen, warum auch in den Seelenvorgängen sich alles so und so gestalte oder gestalten solle; er suchte ferner auch in das Wesen der menschlichen Gemeinschaften einzudringen und ihre Gesetze zu erforschen. Das ist der Antrieb zur Psychologie und Ethik. Den Juden war es Bedürfnis, überall den lebendigen persönlichen Gott in unmittelbarer Thätigkeit sich offenbarend zu denken, in allem Geschehen Zeichen der Macht und Liebe Gottes zu erkennen. Danach gestaltete sich auch die Pädagogik bei den Griechen anders als bei den Juden. Bei diesen ist die Erziehung zur Gottesfurcht und Glaubenstreue, ohne alle Rücksicht auf Berufs- und Kraftbildung, das Augenmerk aller elterlichen Arbeit an den Kindern; bei den Griechen ist es vornehmlich die Durcharbeitung und Durchbildung aller Kräfte, der leiblichen wie der geistigen, und auch die der leiblichen mit Rücksicht auf die der geistigen Kräfte. So suchten die Griechen und unter ihnen nicht am wenigsten Sokrates alle Gebiete des Lebens denkend zu durchdringen und künstlerisch zu gestalten, während das Alte Testament sich vornehmlich auf das religiöse Gebiet beschränkt, welches ja allerdings ohne Zweifel das bei weitem wichtigste und entscheidendste ist. So ergänzen Griechentum und Judentum einander. Wir aber auf dem Gebiete des Christentums und insbesondre der evangelischen Kirche haben die Aufgabe, allerdings die religiöse Betrachtungsweise ebenso wie die des religiösen Lebensgebietes als den Mittelpunkt alles Lebens festzuhalten, daneben aber auch — gegenüber der katholischen Kirche — die übrigen Lebensgebiete als berechtigt, weil göttlich geordnet, und als dem Geiste des Evangeliums zugänglich zu betrachten, und neben der religiösen Betrachtungsweise auch die wissenschaftliche, die selbstdenkende Durchdringung der Heilswahrheiten wie aller geschöpflichen Ordnungen auf dem Gebiete der Natur wie des Geistes als unsre Aufgabe zu erkennen. Denn abgesehen davon, daß das Bedürfnis zu denken ein ideales, im Wesen des Geistes begründetes ist, so setzt auch ein kräftiger und gesunder Charakter nicht nur eine energische Willensthätigkeit, sondern auch eine solche Denkthätigkeit voraus. Allerdings kann das Denken, soweit es dem sittlichen Handeln vorangeht, einen doppelten Weg einschlagen: den einen durch Reflexion

auf Gott und auf seinen im Gesetz (auch in dem Gesetz des Gewissens) geoffenbarten Willen; den anderen der Erwägung aller der einzelnen Umstände und Verhältnisse, unter denen zu handeln ist. Gewiß ist der erste Weg zunächst der kürzeste und zuverlässigste, und wo er ein klares Resultat giebt, ohne Zweifel dem andern vorzuziehen; aber er giebt nicht immer ein solches Resultat; die Verhältnisse liegen oft so unklar und verwirrt, daß eine unmittelbare Anwendung der Gebote Gottes auf sie nicht möglich ist; da ist es notwendig, zu prüfen, wie Paulus es nennt, was das beste sei, d. h. die Verhältnisse nach Gottes Geboten gegen einander abzuwägen, damit man zu einem richtigen, sachentsprechenden Handeln gelangen könne; und das erfordert oft eine angestrengte Denkthätigkeit. Zu all solchem Denken giebt uns Sokrates eine treffliche Anleitung.

Drittens blicken wir auf die Wirksamkeit des Sokrates unter den Verhältnissen *seiner Zeit*. Bis zur Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. hatte die griechische Philosophie sich vornehmlich mit der außer dem Menschen befindlichen Welt, mit dem Weltganzen beschäftigt; sie war Naturphilosophie gewesen. Der Fortschritt der Philosophie bestand nur darin, daß der Geist von der Betrachtung des äußeren Weltganzen sich auf die des eignen Ich wandte. Man erkannte, daß der Geist mehr ist als die Natur, daß das erkennende Subjekt, der menschliche Geist höher stehe als das Objekt des Erkennens, die äußere Natur. Diesen Fortschritt haben die Sophisten einerseits und Sokrates andrerseits, aber beide in sehr verschiedener Weise gemacht. Die Sophisten machten den Geist des einzelnen Menschen zum Maß aller Dinge, d. h. sie lehrten, daß der einzelne Mensch, das Individuum, der Richter sei über das, was für Wahrheit zu gelten habe; sie bezweifelten die Möglichkeit einer objektiv zuverlässigen Erkenntnis und führten dadurch natürlich auch eine Geringschätzung der sittlichen Gesetze herbei. Alle bis dahin geltenden Vorstellungen und Grundsätze über Familie, Staat und Religion suchten sie aufzulösen und als unberechtigt darzustellen, ohne doch dafür etwas Besseres darzubieten. Als Lehrer der Redekunst sahen sie es besonders auf die Mitteilung rednerischer Kunstgriffe ab und fanden einen Triumph darin, für und wider jeden beliebigen Gegenstand sprechen zu können. Dieser Verdrehung eines an sich berechtigten Standpunkts gegenüber kam es nun darauf an, sowohl durchzudringen zu der Überzeugung von der Möglichkeit einer zuverlässigen Wahrheitserkenntnis, als auch dem ganzen philosophischen Streben eine sittliche Grundlage zu geben. Dies war das Streben des Sokrates und seiner Schüler, namentlich des Platon. Mag auch alle Erkenntnis der uns umgebenden Welt zweifelhaft sein und unsre Fassungskraft übersteigen, dem Sokrates ist es nicht zweifelhaft, daß die Erkenntnis dessen, was der Mensch in dieser Welt zu thun hat, wahr und gewiß ist. „Da durch die Sophisten alles wankend geworden war, gab er dem bethörten Geschlechte einen festen Anhaltspunkt, indem er ihm sein großes Wort zurief: Erkenne dich selbst. Damit wies er auf das in der menschlichen

Brust wohnende sittliche Gesetz hin, dessen Realität eine jede nüchterne Selbstprüfung anerkennen müsse. In diesem sittlichen Gesetz fand er richtig den starken Felsen, an welchem die Wogen sophistischer Rednerei machtlos zerschellen und von welchem aus die Menschen sich wieder zurechtfinden, über Ziel und Aufgabe ihres Lebens sich orientieren müßten." (Seibert.) Das ist das Verdienst oder vielleicht richtiger gesagt, der göttliche Beruf des Sokrates gewesen: die Gewißheit der sittlichen Erkenntnis festgestellt, ihre Ausbildung zu einer sittlichen Weltansicht angebahnt und dadurch ein neues Denk- und Lebensprincip als prophetische Vorbereitung auf die christliche Wahrheit aufgestellt zu haben. Es war bei der allgemeinen Verwirrung, in welche der sophistische Denker alles, die Geister wie die Verhältnisse, gebracht hatte, ein energisches Durchdenken von festen Grundlagen aus für jene Zeit ebenso notwendig, wie es für uns Christen ist für unser Christenleben überhaupt und insbesondere unter den Verhältnissen unsrer Zeit, welche denen zur Zeit des Sokrates in vieler Beziehung außerordentlich ähnlich sind, denn auch unseren Zeitgenossen scheint vielfach der Glaube an die Möglichkeit einer objektiv zuverlässigen Erkenntnis verloren zu gehen. Aber auch abgesehen davon, so haben wir ja alle einen Sophisten an unserem natürlichen Herzen, der nur gar zu gern das subjektive Belieben über die objektiven Gottesordnungen setzt und der nicht durch den religiösen Glauben allein überwunden werden kann, sondern dessen Überwindung auch ein auf solchem Glauben und sittlichem Ernste ruhendes und geübtes energisches Denken erfordert. Ein solches aber können wir bei Sokrates lernen.

II. Auf der Grundlage solcher allgemeinen Stellung des Sokrates ruhte nun auch seine Lehrweise.

Wir betrachten diese nun selbst nach ihren Grundzügen, und zwar erstens, wie sie sich von Person zu Person, und zweitens, wie sie sich in ihrer äußeren Form gestaltete.

Erstens des Sokrates Lehrweise von Person zu Person.

Der Unterricht des Sokrates erstreckte sich nicht auf die Naturwissenschaft, sondern er redete über diejenigen Dinge, welche den Menschen unmittelbar, namentlich sein sittliches Verhalten angehen, indem er untersuchte, was man unter fromm, unter gottlos, was unter gerecht und ungerecht, unter edel und unedel, was unter Sittlichkeit, Tapferkeit, Feigheit, was unter einem Staat, einem Staatsmann u. s. w. versteht. Alle seine Reden hatten ein sittliches Interesse. In allerlei Weise suchte er die Menschen zu bessern. Dazu benutzte er jede Gelegenheit. Sein ganzes Leben war ein öffentliches. Morgens besuchte er die Spaziergänge und die Ringplätze; in den Stunden, wo der Markt voll war, konnte man ihn da antreffen; den übrigen Teil des Tages war er immer da, wo er die größte Gesellschaft zu finden hoffte. Gewöhnlich sprach er, und es konnte zu-

hören, wer wollte; oder er fragte und unterredete sich mit einem seiner Schüler in Gegenwart anderer.

Wenn er über Gott und göttliche Dinge sprach, that er dies nie in einem bloß theoretischen Interesse, sondern er hob die praktische Seite der Erkenntnis Gottes hervor; seine Betrachtungsweise war eine teleologische. Wir haben bei Xenophon zwei Gespräche, welche in dieser Beziehung sehr charakteristisch sind. Es thut sich in denselben eine seelsorgerliche Gesinnung, verbunden mit einer Erkenntnis der Allmacht, Weisheit und Güte Gottes kund, die wir auch heutzutage uns noch zur Lehre dienen lassen können, sowohl für unser eigenes religiöses Leben, wie für unsere Lehrerthätigkeit. Wie Sokrates auf dem eigentlich religiösen Gebiet seelsorgerlich verfuhr, so auch auf dem sittlichen. Höchst bezeichnend sind in dieser Beziehung zwei Gespräche, das eine über die Pflichten der Kinder gegen die Eltern, das andere über die Pflichten der Geschwister unter einander. [Aus dem ersten erlaube ich mir, Ihnen einiges mitzuteilen. Sokrates hatte bemerkt, daß sein ältester Sohn Lamprokles mit seiner Mutter Xanthippe zürne. Er redete ihn darauf an: Höre, mein Sohn, kennst du Leute, die man undankbar nennt? L. O ja. S. Weißt du auch, was die thun, denen man diesen Namen giebt? L. Allerdings. Wer Wohlthaten empfängt und sie nicht vergilt, ob er es gleich vermag, den nennt man undankbar. S. Die Undankbaren werden also wohl in die Klasse der Ungerechten gesetzt? L. Allerdings. S. Aber hast du die Sache nicht auch schon von einer andern Seite betrachtet? Einen als Sklaven zu verkaufen gilt als ungerecht, wenn es ein Freund ist, aber als gerecht, wenn es ein Feind ist; ist nicht vielleicht ebenso die Undankbarkeit gegen Freunde allerdings etwas Ungerechtes, gegen Feinde aber etwas Gerechtes? L. Mir scheint überhaupt Saumseligkeit in der Vergeltung einer Wohlthat ungerecht zu sein, habe man diese nun von einem Freunde oder von einem Feinde empfangen. S. So wäre also die Undankbarkeit in allen Fällen eine Ungerechtigkeit! L. Ohne Zweifel. S. Und die Ungerechtigkeit wäre um so größer, je größer die Wohlthat ist, die man empfangen hat und nicht vergilt. L. Gewiß. S. Könnte nun jemand von einem andern größre Wohlthaten empfangen, als Kinder von den Eltern, denen sie ihr Dasein und den Anblick so vieles Schönen und den Genuß so vieles Guten verdanken, das die Götter den Menschen gewähren. . . Nachdem die Frau das Kind empfangen hat, muß sie diese Bürde mit Beschwer und Gefahr ihres eigenen Lebens tragen, dem Kinde einen Teil ihrer eignen Nahrung abgeben, und nachdem sie es mit vieler Mühe ausgetragen und geboren hat, muß sie es ernähren und pflegen, ohne vorher etwas Gutes von ihm empfangen zu haben, ohne daß das Kind weiß, wer seine Wohlthäterin ist, und ohne daß es zu verstehen geben kann, was ihm fehlt; sie muß selbst erraten, was dem Kinde gut und angenehm sein kann, sie muß es lange Zeit mit der größten Anstrengung bei Tag und Nacht warten, ohne zu wissen, welchen Dank sie dafür empfangen wird. Und nicht

genug, daß für die leiblichen Bedürfnisse der Kinder zu sorgen ist. Die Kinder kommen in das Alter, wo sie etwas lernen können; die Eltern müssen sie unterrichten, soweit sie selbst im Besitz nützlicher Kenntnisse sind, und wo sie glauben, daß ein andrer besseren Unterricht erteilen könne, müssen sie noch Geld aufwenden und die Kinder zu diesem Unterricht schicken; sie müssen sich überhaupt alle erdenkliche Mühe geben, damit ihre Kinder so tüchtig als möglich werden. — Lamprokles denkt nun an seine Mutter, weil er merkt, daß Sokrates auf das Verhältnis des Sohnes zur Mutter zielt, und er spricht: „Und wenn sie auch das alles gegeben hat und noch tausendmal mehr als dieses, so ist es doch nicht möglich, daß ein Mensch ihr Ungestüm ertragen kann." Leider gestattet es der Mangel an Zeit nicht, die Fortsetzung dieses Gespräches hier mitzuteilen.]

Während Sokrates in diesen und ähnlichen Gesprächen die religiöse und sittliche Seite seiner Wirksamkeit erkennen läßt, führt uns Xenophon noch andere Arten von Gesprächen vor, in welchen er mehr allgemein politische, künstlerische und wissenschaftliche Gesichtspunkte, mehr solche der Klugheit und Nützlichkeit geltend macht. Bei Gastmählern wußte er über allerlei Dinge zu reden, auch z. B. unmäßige Gäste in feinerer oder gröberer Weise zurecht zu weisen. Daß er auch im Scherz zu reden wußte, zeigt z. B. die anmutige Vergleichung vom Weintrinken mit dem Begießen der Pflanzen. Wie diese nur gedeihen und Frucht bringen können bei häufiger, aber mäßiger Benetzung, so auch werden wir nur dann zu rechter Heiterkeit kommen, wenn uns die Diener mit kleinen Bechern öfters beträufeln. „Endlich ist es eine bei Platon wie bei Xenophon überlieferte charakteristische Eigentümlichkeit des Sokrates, über gewisse Gegenstände immer wieder dasselbe und in derselben Form zu sagen. . . Zugleich erreichte Sokrates dadurch, daß er im Gegensatz zu den Sophisten, die durch Mannigfaltigkeit des Ausdrucks und der Darstellung zu glänzen und zu bestechen suchten, an derselben Form der Gedanken festhielt, daß sich seinen Schülern das Verständnis gewisser Dinge um so fester einprägte und daß er selbst den Schein des Sichwidersprechens vermied. Dabei verstand er es aber gleichwohl, denselben Gegenstand ohne ermüdende Gleichförmigkeit und bei fast gleichem Gedankengang mit geschicktem Wechsel in der Einkleidung zu behandeln. Doch damit sind wir schon zweitens auf die äußere Form seiner Lehrweise gekommen.

Bei allen seinen Gesprächen wußte Sokrates auf die mannigfaltigste Weise zu reden und sich den einzelnen Individualitäten und besonderen Verhältnissen anzuschließen. Um seine Reden recht deutlich zu machen, specialisierte er oft; oft bediente er sich der Bilder und Gleichnisse. Nur einige Beispiele. Einmal sprach er: Man muß Jagd machen auf einen Freund, freilich nicht durch Schnelligkeit der Füße, wie auf Hasen, noch durch Täuschung, wie auf Vögel, noch durch Gewalt, wie auf einen Feind; denn es ist mühselig, einen gegen seinen Willen zum Freunde zu machen. Zu Kallias sprach er: Wenn deine zwei Söhne Kälber

oder Füllen wären, so wüßten wir für sie einen Aufseher zu finden und zu dingen, welcher sie gut und tüchtig machen würde in den notwendigen Eigenschaften, es wäre dies dann ein der Pferdezucht oder der Landwirtschaft kundiger Mann. Nun aber deine Söhne Menschen sind, welchen Aufseher gedenkst du nun für sie zu suchen? Weiter ausgeführte Gleichnisse finden wir bei Sokrates nicht, wenigstens nicht in den Berichten des Xenophon, dagegen liebte er es, Dichter zu citieren; namentlich scheinen Homer und Hesiod seine Lieblingsdichter gewesen zu sein.

Ganz besonders gern bediente Sokrates sich der Frageform, ja er war dadurch bekannt, um nicht zu sagen berüchtigt und gefürchtet. Er wußte die Fragen so zu stellen, daß offenbar wurde, wie wenig der andre eine klare Einsicht hatte in das, was er zu wissen glaubte und behauptete. Dies ist seine Ironie. Doch hatten seine Fragen keineswegs nur diese so zu sagen negative Absicht, sondern er wußte dieselben so zu gestalten, daß die in dem Gefragten bis dahin nur unbewußt vorhandenen Erkenntnisse zum Bewußtsein und zum Aussprechen kamen. Dies ist seine Mäeutik, die geistige Hebammenkunst, das, was man eben öfter im besonderen Sinn als sokratische Methode bezeichnet hat. Aber Sokrates hat auch außerdem noch mancherlei andere Fragen angewendet; ja alle die verschiedenen Fragen, die wir jetzt anwenden, finden sich schon bei ihm, und zwar keineswegs allein oder auch nur vorherrschend im Dienste der Begriffsentwickelung, sondern zu ganz praktischen Zwecken. Oft sind seine Fragen nur einleitende, ein Gespräch vorbereitende (wie oben bei Lamprokles). Er fragt wohl: Hast du folgendes schon einmal bedacht? und erst, als der Gefragte antwortet: Was denn? sagt er, was er meint. Es ist das also eine Frage, um die Aufmerksamkeit auf das folgende zu lenken. Andere Male sind es Fragen, welche nur den Ausdruck der Zustimmung hervorrufen sollen. Daher verlangen sehr viele Fragen gar keine Antwort, man könnte sie Gewissensfragen nennen, indem sie sich eben an das Gewissen des Hörenden wenden und dessen Zustimmung herausfordern. Daher stellt er so oft Affirmativfragen, welche dem Zusammenhange, in welchem sie gestellt werden, und den besonderen Verhältnissen der Personen, an welche sie gerichtet werden, ganz angemessen sind. Ebenso bedient er sich öfter der Disjunktivfragen. Der praktische Charakter seiner Gespräche brachte es aber auch mit sich, daß er öfter in längeren Reden, namentlich in Ermahnungen sich erging.

Die Weise des Sokrates, durch die Gesprächsform andere für seine Gedanken zu gewinnen oder Gedanken in ihnen zu entwickeln, nennt man seine Dialektik, welche „immer darauf hinzielt, durch genaue Unterscheidung der Begriffe das eigentümliche Wesen der Dinge nachzuweisen.“ Er machte es sich stets zur Aufgabe, sich mit seinen Freunden über die richtigen Begriffe zu verständigen. Wenn er einen Gedanken ausführen wollte, so ging er von den anerkanntesten Wahrheiten aus, weil er diese Art der Entwickelung für die sicherste hielt. Dies ist

das induktive Verfahren des Sokrates; doch ist seine Induktion nicht nur ein Aufsteigen vom einzelnen zum allgemeinen, was wir meist unter dem Worte verstehen, sondern sie ist überhaupt ein Ausgehen von anerkannten Thatsachen und Wahrheiten, um auf anderen Lebensgebieten etwas durch Nachweis einer entsprechenden Ähnlichkeit als richtig zu beweisen. Nächst der Induktion war es ganz besonders die Definition, durch welche er die Begriffe feststellen und unterscheiden lehrte, d. i. die Angabe des Verhältnisses, in welchem die Begriffe nach Über- und Unterordnung stehen, und der specifischen Merkmale, durch welche die koordinierten Begriffe sich von einander unterscheiden. Wenn Sokrates die Art, wie er die bis dahin seinen Zuhörern unbewußten Erkenntnisse denselben zum Bewußtsein und zum Aussprechen brachte mit dem Geschäfte seiner Mutter Phänarete, einer Hebamme, verglich, so hätte er auch sagen können, daß er das Geschäft seines Vaters Sophroniskos, eines Bildhauers, geistig fortgesetzt habe. Denn was ist das induktive Bilden und Definieren von Begriffen anderes als eine Loslösung aller zufälligen Merkmale von den äußeren Erscheinungen, um schließlich den im sinnlichen Worte liegenden geistigen Begriff zum Ausdruck zu bringen — eine Thätigkeit, die der Skulptur und Architektonik verwandt ist. Es kann ja bis auf den heutigen Tag alle pädagogische Thätigkeit unter diesem zwiefachen Bilde, eines organischen Zeugens und Wachsenlassens und eines stückweisen Aufbauens, von denen eines das andre ergänzt, dargestellt werden, wie sich das in den beiden Namen Fröbel und Herbart auch in unsrer Zeit zeigt. Auch der Herr Jesus und die heilige Schrift stellen das geistliche Leben unter dem Bilde eines Baumes und eines Tempels dar, und das Wachstum dieses Lebens einerseits als ein Wachsen, Grünen, Blühen und Früchtebringen, andrerseits als ein Erbautwerden. So sind wir denn wiederum auf eine Ähnlichkeit des Sokrates mit dem Herrn Jesus gekommen. Wollten wir beide eingehend mit einander vergleichen, so würden wir der Ähnlichkeiten im großen und kleinen gar viele finden, ohne darum den Sokrates für mehr als einen Propheten auf den Herrn Jesus, für einen solchen Propheten aber auch alles Ernstes zu erklären. Aber weil wir ihn für einen solchen halten, sind wir auch gewiß, daß eine ernste, lautere, eindringende Beschäftigung mit ihm und — soweit die Kräfte reichen — mit seinem großen Schüler Platon — nicht von dem Herrn Jesus ab-, sondern zu ihm hinführt; daß auch aus dem Verständnis der Lehrweise des Sokrates das Verständnis der Lehrweise unsres Heilandes, dieses unsres höchsten Meisters, gewonnen und gefördert werden kann. Und zu Seiner immer allseitigeren und tieferen Erkenntnis zu gelangen, das ist ja unser aller höchstes Ziel und Bedürfnis.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Stenographie und das preußische Unterrichtsministerium.

II.*)

Nachdem das preußische Kultusministerium Ende Oktober 1883 von den Provinzial-Schulkollegien des Landes Bericht über die Verbreitung der Stenographie in den höheren preußischen Lehranstalten eingefordert hatte, war der Beweis erbracht, daß man sich maßgebenden Orts für die Stenographie interessiere. Der erste Schritt auf dem Wege der Einführung des stenographischen Unterrichts war doch gethan. Eine weitere öffentliche Anregung der „Stenographischen Unterrichtsfrage" gab der Abgeordnete Dr. Virchow, der bei der Beratung des Staatshaushaltsetats für 1884/85 der Staatsregierung eine fördernde Einwirkung auf den Stenographieunterricht empfahl. Derselbe äußerte sich am 5. Februar 1884 etwa folgender Weise:

Wir haben bis jetzt über keine gerade übelwollende Auffassung der Staatsregierung in dieser Sache zu klagen, indes haben wir auch von keinem höheren Maße einer fördernden Einwirkung ihrerseits vernommen, obwohl doch nicht verkannt werden kann, daß immermehr die Stenographie zu einem Bedürfnis des täglichen Lebens sich gestaltet. Ich will nicht ohne weiteres behaupten, was, vielleicht nicht mit Unrecht, die Stenographen anführen, daß durch die Einführung der Stenographie ein Teil der Überbürdung in den Schulen beseitigt werden könne, aber es läßt sich diese Möglichkeit auch kaum bezweifeln. Ich lege aber an sich einen Wert darauf, daß unsere Jugend in dem Kampfe um die Existenz, den sie auch später zu führen hat, auf ein Hilfsmittel geführt wird, welches von der größten Bedeutung für den einzelnen werden kann. Wenn der Richter z. B., der in einem schwierigen Prozeß sich Notizen machen soll, stenographieren kann, so ist er unzweifelhaft um ein Wesentliches besser gestellt als der Richter, der es nicht kann, und ein Angeklagter, der einem solchen Richter gegenüber sich befindet, steht ungleich besser da, insofern alle Einzelheiten der Verhandlung sicherer gestellt werden, als bei einem Richter, der nicht stenographieren kann. Der Student, der auf die Universität kommt und sich Notizen machen will, ist vielmehr in der Lage, neben dem Niederschreiben dessen, was er für notwendig erachtet, auch noch gewisse Zwischenpausen übrig zu behalten, wo er mit dem Geiste bei der Sache ist, wenn er stenographieren kann, als wenn er die sehr zweifelhaften Abkürzungen unserer gewöhnlichen Schrift anwendet. Der Kaufmann, der in Geschäften hinausgehen und in der Eile sich Notizen machen muß, der in der Eile die Konzepte von Geschäftsbriefen niederlegen muß, wird durch die Stenographie sehr gefördert, so daß schon gegenwärtig auf vielen Bureaus die Forderung der Kenntnis dieser Methode gestellt wird. Nun handelt es sich ja hier um einen Lehrgegenstand, der im großen und ganzen keine erhebliche Zeit in Anspruch nimmt. Freilich stoßen wir hier auf die Schwierigkeit, die ich nicht erledigen will, auf die Differenz zwischen den beiden großen Systemen, welche sich um die Anerkennung in Deutschland streiten, Gabelsberger und Stolze. Das Gabelsbergersche System erfordert längere, das Stolzesche eine sehr viel kürzere Zeit. Nach den Mitteilungen, die darüber gemacht worden sind, beträgt der Lehrkursus, der hier in unserm Hause regelmäßig stattfindet, nur zwei Monate mit 14 Lehrstunden, und die Stenographen sind der Meinung, daß, wenn etwa in einer der beiden Tertien unserer Gymnasien ein stenographischer Lehrkursus während eines Semesters mit wöchentlich 2 Stunden abgehalten würde, dies zur Not ausreichte; wenn noch ein zweites Semester dazu käme, würde dies sicher ausreichen, um die volle Sicherheit in der Stenographie zu erreichen. Gegenüber dieser geringen und mäßigen Forderung scheint es mir, daß die Staatsregierung recht ernstlich erwägen müßte, ob sie nicht dieses große und wichtige Hilfsmittel, wie ich nur sagen kann,

*) Vgl. Ev. Schulbl. 1884, S. 343 ff.

im Kampfe ums Dasein recht großen Kreisen unserer Schüler zugänglich machen kann. Ich sollte meinen, daß zwei Stunden noch irgendwie heraus gebracht werden könnten, und daß die Schule, wenn wir selbst dafür irgendwie andere Konzessionen machen müßten, diese Konzessionen tragen könnte. — — — Ich habe nur recht dringend bei dieser feierlichen Gelegenheit konstatieren wollen, wie sehr wenigstens ich das Bedürfnis empfinde, unserer Jugend diese erleichterte Schrift zu teil werden zu lassen. Das eine will ich nur noch hervorheben, was vielleicht in manchen Kreisen Bedenken erregen kann, nämlich die Frage: Wie verhalten sich dazu die alten Lehrer? In dieser Beziehung wird uns glaubhaft versichert, und ich kann es direkt bestätigen, daß das Erlernen des Lesens dieser Schrift in sehr kurzer Zeit möglich ist, und daß auch solche Lehrer, welche nicht imstande sind, selber zu stenographieren, in aller Kürze diejenige Kenntnis zu erwerben imstande sind, um das Stenographierte lesen zu können."

Eine Erklärung von seiten der Regierung in betreff dieser Frage erzielte allerdings der Redner nicht. Es lag dazu vielleicht um so weniger Anlaß vor, als sich die Vermutung des Abgeord. Dr. Kropatschek, des einzigen Abgeordneten, welcher in jener Sitzung diese Frage noch berührte, als richtig erwiesen hat, daß die Staatsregierung schon der Stenographieangelegenheit näher getreten sei und sich selbst erst eine feste Meinung durch Anhörung gutachtlicher Äußerungen der dazu berufenen Leute bilden wolle.

Was Abgeord. Dr. Virchow über die kulturelle Bedeutung der Stenographie gesagt hat, bedarf heutigen Tages keinen Beweis mehr. In allen bedeutenden parlamentarischen Körperschaften findet sie ihre ausgiebigste Verwendung, im amtlichen Dienste und im Privatverkehr wird von ihr umfassender Gebrauch gemacht, und nachdem die Regierungen der deutschen Bundesstaaten Bayern und Sachsen, unter Zustimmung ihrer Landesvertretung, der Stenographie schon seit Jahren mit den besten Erfolgen einen Platz im Stundenplan der höheren Schulen angewiesen haben, fordert man nun nicht mit Unrecht, daß die preußische Monarchie, die sich sonst durch Pflege der Künste und Wissenschaften, durch die Intelligenz ihrer Bewohner, durch die Vorzüge und den Reichtum ihrer höheren wissenschaftlichen Lehranstalten auszeichnet, sich nicht durch andere Staaten in der Pflege der Stenographie überholen lassen darf. Diese Momente sind es, auf die in zahlreichen Zeitungsartikeln hingewiesen wird. Die Presse hat wiederholt diese Angelegenheit eingehend besprochen. Wir heben unter den Darlegungen den von sachkundiger Feder verfaßten Artikel in der Sonntagsbeilage zur Norddeutschen Allgemeinen Zeitung Nr. 18, 4. Mai 1884 S. 71 besonders hervor und ersehen daraus, wie die Schule wieder auf einem Punkt angekommen ist, auf dem sie schon oft stand: Ein neuer Lehrgegenstand wird ihr zur Einführung empfohlen und sie wird zu einer, wenn auch geringen Umgestaltung ihres Lektionsplanes veranlaßt. Von neuem wird das Schulregiment bestürmt, zur Einführung der Stenographie geeignete Schritte zu thun. Vereine, Gesellschaften, Parteien, je nach ihrer Macht und Stärke, fordern eine Ergänzung des Schulunterrichts. Als die neueste Bestrebung, das preußische Unterrichtsministerium zur Einführung des stenographischen Unterrichtes in den höheren Lehranstalten zu veranlassen, ist die Denkschrift*) des Stenographenvereins „Gabelsberger" zu Berlin zu bezeichnen.

Die Denkschrift verdient in der That Beachtung, zumal sie nichts Laienhaftes an ihrer Stirn trägt, wie dies sonst bei Vorschlägen des Publikums der Fall ist.

*) Die Einführung des Stenographieunterrichts in die höheren Lehranstalten des preußischen Staates. Von Adolf Zukertort. — Dem Königlichen preußischen Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten als Denkschrift überreicht vom Stenographenverein „Gabelsberger" zu Berlin.

Die Darlegungen sind aus einer sorgfältigen theoretischen Überlegung hervorgegangen und führen den Beweis, wie der neueinzuführende Unterrichtsgegenstand den Forderungen der Erziehungswissenschaft entspricht und als neuer Stoff sich recht wohl mit dem bereits vorhandenen Unterrichtsmaterial zu assimilieren vermag. Solchen Auseinandersetzungen hat die Schule, welche zwar nicht jedem äußern Anstoß zu folgen hat und sich nicht von allen äußeren Verhältnissen beeinflussen lassen darf, gebührende Beachtung zu schenken. Die Denkschrift führt den Nachweis, wie die Stenographie gerechten Anspruch auf Berücksichtigung im Lehrplan der Schule erheben darf, namentlich bei denjenigen Schulen, welche Bildungsstätten solcher Männer sind, die im Leben im besondern Maße auf den Gebrauch der Feder angewiesen sind. Ferner weist sie nach, daß die Stenographie, deren Nützlichkeit für den Schüler in seiner künftigen Lebensstellung durch Thatsachen erwiesen ist, auch Bildungsstoff in sich trägt. Bildungswert ist besonders der gabelsbergerschen Stenographie eigen, sie darf in viel höherem Maße den Anspruch erheben, zur Belebung und Verbreitung des Sprachsinnes beizutragen, weil sie eine Reihe von Einblicken in die Sprache gewährt, welche die gewöhnliche Schrift nicht zu bieten vermag. Sie erhält das Gefühl für Etymologie rege und erweitert das Verständnis der Muttersprache. In überzeugender Weise werden dann eine Reihe von praktischen Einwendungen, welche die Fernhaltung der Stenographie von der Schule rechtfertigen sollen, widerlegt. Die durch Erlernung derselben bedingte Belastung der Schüler wird nur eine vorübergehende sein, und die verwendete Zeit wird in reichem Maße der Schule selbst wieder ersetzt werden. Die erlangte Fertigkeit im Stenographieren würde für die Schüler eine Wohlthat sein, indem sie ihnen helfen würde, Zeit für die Ausbildung des Körpers und für die Erholung zu gewinnen. Gegen den Einwand, die Stenographie befördere die Untugend des Zuvielschreibens seitens der Schüler wird hervorgehoben, daß die Stenographie in der Schule nicht das wörtliche Nachschreiben im Sinne habe. Da wo der Lehrer die Sammlung von Notizen gestattet, wird größeren Nutzen vom Unterricht der stenographierende Schüler ziehen, denn er wird zur Bewältigung des mechanischen Schreibgeschäftes einer kürzeren Zeit bedürfen und dadurch Zeit gewinnen, dem mündlichen Worte des Lehrers mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden. Der von mancher Seite befürchtete nachteilige Einfluß der Stenograghie auf die Orthographie wird als unbegründet zurückgewiesen, ebenso die Bedenken, die Handschrift werde verschlechtert und die Kurzsichtigkeit befördert. Hat doch sogar der bekannte und auf dem Gebiete der Schulhygieine besonders rührige Augenarzt Prof. Dr. Cohn in Breslau auf der 53. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte, die obligatorische Einführung der Stenographie in den Schulen als ein Präservativ gegen die unter den Schülern der höheren Lehranstalten um sich greifende Kurzsichtigkeit verlangt, indem er ausführte, wie viel Stunden häuslicher Arbeit die Primaner und Sekundaner ersparen könnten, jemehr sie die Entwürfe ihrer Präparationen und Excerpte stenographisch niederschreiben könnten.

Nachdem die Denkschrift die Zweckmäßigkeit und Ausführbarkeit der Aufnahme der Stenographie unter die Lehrgegenstände der höheren Schulen nachgewiesen hat, erörtert sie die Frage, welches der konkurrierenden Stenographiesysteme sich am meisten für den Schulunterricht eigne. Sie erklärt sich selbstverständlich für das Gabelsbergersche System, weil an ihm ein Umbau im großen Stile nicht vorgenommen zu werden braucht, es ist von einer Erschütterung, wie sie sich das Stolzesche System gefallen mußte, nicht heimgesucht worden, seine konsequente

Entwickelung auf der gegebenen Grundlage schützt es auch in der Zukunft davor. Die Zeit seiner Änderungen am Systeme sind vorüber. Die Gabelsbergersche Schrift ist der uns geläufigen Kurrentschrift am nächsten verwandt, leicht erlernbar und hat ihre Schulfähigkeit bereits bewiesen. Auf Grund beigebrachten, reichen statistischen Materials legt die Schrift dar, daß die Stenographie in den Ländern, in deren Schulen sie gelehrt wird, auf dem Wege ist, Gemeingut der Gebildeten zu werden und in so weite Kreise gedrungen ist, daß die Unterrichtsbehörde eine Änderung in der Wahl des in den Schulen zu lehrenden Systems mit Rücksicht auf eine etwa in Preußen getroffene abweichende Wahl des Systems nicht würde verantworten wollen. Die ungleich größere Verbreitung der Gabelsbergerschen Schrift zeigt sich auch in der Reichhaltigkeit ihrer Litteratur, mit welcher diejenige der Stolzeschen Schulen keinen Vergleich aushält.

Mit dem Bekenntnis, daß die Gabelsbergersche Schule durch die errungenen Erfolge bewiesen hat, daß sie berufen ist, eine Dienerin aller derjenigen zu werden, welche vorzugsweise auf den Gebrauch der Feder angewiesen sind und mit dem Wunsche, daß ihr an den höheren Lehranstalten der preußischen Monarchie ein Platz als Unterrichtsgegenstand eingeräumt werde, damit sie ihren Beruf auch innerhalb des preußischen Staates erfüllen könne, schließt die Denkschrift.

Auerbach. R. E. Freytag.

Gesetz und Freiheit.

Der als musikalischer Schriftsteller bekannte Ignaz Ritter von Seyfried hat ein lesenswertes Werk über „Ludwig van Beethovens Studien im Generalbaß, Kontrapunkt und in der Kompositionslehre“ herausgegeben. Dasselbe erweckt nicht nur als Quellenschrift unser hohes Interesse, — ist es doch durchweg aus dem handschriftlichem Nachlaß des verewigten großen Tonsetzers geschöpft, — sondern es regt auch an zu mancherlei fruchtbaren Gedanken über Erziehung und Bildung und giebt dadurch Veranlassung zu förderlichen Vergleichungen der früheren und heutigen Pädagogik überhaupt und der Unterrichtsmethode insbesondere.

Zuvörderst tritt uns beim Lesen des bezeichneten Buches deutlich vor die Augen, daß auch die größten Meister „nicht vom Himmel gefallen“, sondern durch lange und mühevolle Arbeit, durch reichliche und sorgfältige Studien zu hervorragender Künstlerschaft herangereift sind. Auch Beethoven hat — wie alle großen Männer — sehr viel gearbeitet und studiert. In der strengen Schule des Kontrapunktisten Albrechtsberger wurde er zwei ganze Jahre hindurch in alle Einzelheiten der Generalbaß- und Kompositionslehre eingeführt, und er mußte von der Intervallen- und Akkordlehre an bis zu dem einfachen und komplizierten Kontrapunkte und der Fuge alle Regeln der Setzkunst sich aneignen und dieselben durch zahlreiche selbstgefertigte Beispiele belegen. Das ist dem großen Tonsetzer mit seiner regen Phantasie und seinem der Freiheit und Selbständigkeit zustrebenden hohen Geiste nicht leicht geworden, und wir finden in dem genannten Buche mehrfache kürzere oder längere Stoßseufzer über das unerbittlich auferlegte „Laufen in den Schranken.“ So sagt Beethoven z. B. in dem Kapitel von der kanonischen Nachahmung über die sogenannten Rätselkanons:

„Da finden sich meistens weder Zeichen, noch Zahlen, noch Buchstaben, oft sogar kein Schlüssel. Da heißt es denn alles fein erraten und so lange pro-

bieren und spintisieren, bis man mit Ödipus' Scharfsinn aufs Wahre kommt, und die wahren Antworten in harmonischer Reinheit ausfallen. Man muß den Gedanken in alle Ober- und Unterintervalle versetzen: nach der Umkehrung und Gegenbewegung, durch Einmischung von Suspieren und Pausen, krebsgängig und rückgängig verkehrt, vergrößert oder verkleinert; selbst die veralteten Schlüssel, den Mezzo-Sopran und Bariton oder hohen Baß nicht unbeachtet lassen, um den gordischen Knoten zu lösen, wobei man sich's leider nicht so bequem machen kann, wie der Sohn des macedonischen Philipp. — Und was hat man endlich davon? Multum clamoris, parum lanae (Viel Geschrei und wenig Wolle). Werde mich auch vielleicht einmal darin versuchen, wenn ich gerade eben nichts Vernünftigeres zu thun weiß. Jetzt bin ich, Gott sei Dank, noch nicht in diesem Falle und vermeine, es dürfte wohl noch hübsch lange damit Zeit haben."

Soweit der Stoßseufzer Beethovens. Gleichwohl ging er den ihm gewiesenen Arbeitsweg in Geduld, und seine später so mächtig hervortretende Charakterfestigkeit, seine Selbständigkeit und Freiheit wurzeln jedenfalls nicht zum kleinsten Teile darin, daß er in seiner Jugend „das Joch getragen" und in der Schule des Gehorsams und des Gesetzes geübt worden ist.

Man kann als Lehrer vieles aus dem angezogenen Buche für seinen Beruf lernen. Wir heben nur ein paar Einzelheiten heraus. Es ist immer so gewesen und wird auch trotz der Fortschritte auf dem pädagogischen Gebiete nie anders werden: Kenntnisse und Fertigkeiten können nicht mitgeteilt, sondern müssen durch eigenes, selbstverleugnendes Arbeiten erworben werden. Segen ist allein der Mühe Preis. Wie oft wird das übersehen! Da meint man, die Kunst der Methode und die didaktische Schulung seien allewege die Hauptsache, auf sie komme schließlich alles an; und in konsequenter Verfolgung dieses Gedankens läßt man die Selbstthätigkeit des Schülers oft über Gebühr zurücktreten, so daß er nicht dazu kommt, das von den Lehrern „Ererbte" in eigener, fleißiger Arbeit wirklich zu „erwerben", um es nunmehr erst völlig zu besitzen. Übermaß des Mitgeteilten ertötet immer die eigene Triebkraft und das Schaffensvermögen und verurteilt den Schüler zu steter Unselbständigkeit und Abhängigkeit von andern.

Weiter: Das Einhergehen in den Schranken des Gesetzes führt einen großen Segen mit sich. Verleiht nicht das Gebundensein an Gottes Gebote dem Leben Kraft und Halt, und giebt es nicht diejenige Sicherheit, Klarheit und Festigkeit, welche recht eigentlich die Mutter aller großen Thaten ist? Wer hat es nicht schon erfahren, wie sehr die Arbeit erleichtert wird, wenn sich das Tagewerk und das Ganze des beruflichen Thuns nach einem festen Plane und nach einer streng geregelten Ordnung vollzieht. Mag immerhin die menschliche Schwachheit und die Macht der Verhältnisse es manchmal unmöglich machen, die gewiesenen Schranken ganz inne zu halten und in der vollen Strenge der gesetzten Ordnung einherzugehen: es rankt sich dennoch unser Thun wie an festen Stützen empor, wenn wir in den Wegen des Gesetzes wandeln. Rechte Freude an der Arbeit ist nur denkbar, wenn sie ziel- und planmäßig betrieben wird; alles zufällige Umhertappen gewährt keine wahrhafte Befriedigung. Ein bindender Lehr- und Lektionsplan ist ein Segen für jede Schule; er ist in keiner Weise eine Beeinträchtigung der Selbständigkeit des Lehrers und der Schüler. Innerhalb der gezogenen Schranken ist vollkommen Raum für die segensreiche Entfaltung der persönlichen Freiheit. Ohne Gesetz und Regel verflacht sich das Leben, und es kommt eine verderbliche Unruhe und Vielgeschäftigkeit und damit Halbheit und

Unsolidität in alles Thun. Darum liegt eine gewisse Wahrheit in dem alten rationalistischen Liede:

„Gott will, wir sollen glücklich sein,
Drum gab er uns Gesetze;
Sie sind es, die das Herz erfreun,
Sie sind des Lebens Schätze."

Nicht sind sie dies in dem Sinne, wie es der Rationalismus meinte, daß sie die Seligkeit uns vermittelten, daß wir durch sie zum Frieden gelangen könnten; wohl aber verleihen sie dem Leben Stetigkeit und behüten es vor der verzehrenden und auflösenden Unruhe und Heimatlosigkeit unseres inwendigen Menschen. —

Segen ist der Mühe Preis! — Offenbar hat die Methodik in allen Zweigen der unterrichtlichen Unterweisung seit Beethoven große Fortschritte gemacht, so daß dem Schüler unserer Tage es ungleich leichter gemacht ist, zum Wissen und Können zu gelangen, als dies bei unsern Vätern der Fall war. Wimmelt es doch auch in der Beethovenschen Harmonielehre noch von Quint-Quart-Akkorden, von Sext-Nonen-Akkorden und anderen komplizierten Dingen, welche nach der großen Vereinfachung, welche die Generalbaßlehre durch Logier erfahren hat, heute nicht mehr vorkommen. Die Fortschritte der Methode haben eben alles vereinfacht und erleichtert. Wie viel schwerer mußte es einem Musikschüler vor hundert Jahren werden, im theoretischen Erkennen auf musikalischem Gebiete zu sicheren Resultaten zu gelangen, als heute, nachdem auf der durch Logier gelegten Grundlage die Methode der Harmonielehre bis ins einzelne klar durchgebildet worden ist! Dies letztere ist eine dankenswerte Erleichterung und ein wesentlicher Vorteil bei der Unterweisung; indes es ist sehr möglich, daß ein anders bildendes Moment hierbei sehr zu kurz kommt. Es fällt dermalen die Nötigung für den Schüler weg, mit mangelhaften Hülfsmitteln, auf rauhen, ungeklärten Wegen, unter Aufbietung aller Kräfte und durch Anspannung der ganzen Aufmerksamkeit und des Nachdenkens die Unterrichtsziele sicher zu erfassen und alle Hindernisse standhaft zu besiegen. Die Gestaltungs- und Kombinationskraft und damit die Charakterbildung des Schülers werden gefördert, wenn er die Nötigung empfindet, Schwierigkeiten zu überwinden, wenn er sich selbst diejenigen Bahnen schaffen muß, die in den meisten Fällen heuer fertig und bequem vorgewiesen werden.

Es ist geradezu bewundernswert, was die alte Zeit mit ihren mangelhaften technischen Hülfsmitteln durch Aufbietung des Scharfsinns und der geistigen Kräfte überhaupt, bei voller Anspannung der eignen Willenskraft auf allen Gebieten geleistet hat. Man bekommt Respekt, wenn man von einem Astronomen erfährt, was für große Resultate unsere Alten ohne die heutigen Fernrohre und ohne die Hülfe der höheren Mathematik bei ihrer fleißigen Beobachtung des Firmaments zustande gebracht haben. Und so ist es auf allen Gebieten, selbst auf dem der Kunst und Litteratur. Sind nicht — um zwei Beispiele anzuführen — die Umsetzung der Gedankenwelt in sichtbare Schrift und sinnreiche Bezeichnung der unermeßlich vielen Zahlenwerte durch nicht mehr als zehn einfache Zahlzeichen Erfindungen von solcher Großartigkeit, daß die glänzendsten Erfindungen der Neuzeit sich kaum damit messen können? —

Was für Nutzanwendungen ergeben sich aus dem allen für den Pädagogen? Vor allem dies, daß es eine bedenkliche Abirrung ist, in philantropischer Weise dem Schüler die Wissenschaft *spielend* beizubringen. Es ist um das Lernen eine sehr ernste Sache; ohne sittliche Zucht und ohne Selbstverleugnung lassen

sich wertvolle, bleibende geistige Besitztümer nicht erwerben. Man soll dem Schüler nicht alles wie auf dem Präsentierteller darreichen; man gönne ihm die Freude, selber zu finden und dispensiere ihn nicht von der Mühe, die Wahrheit mit allem Ernste zu suchen. Arbeit und Freude durch die Arbeit hängen eng zusammen, und eins wächst mit dem andern, wenn anders der Selbstthätigkeit ihr Recht gewahrt wird. Verurteilt man aber den Schüler dazu, die Resultate der Wissenschaft ohne eigenes Suchen als ein Fertiges hinzunehmen, so raubt man ihm eine der reinsten Freuden des Lebens und zeitigt leicht eine Übersättigung, bei der alle Triebkraft und geistige Fruchtbarkeit zuletzt zu Grunde geht.

Korrespondenzen.

Waldau in Ostpreußen. (Lehrerkonferenz.) Die diesjährige Konferenz der Volksschullehrer am hiesigen Seminar am 1. Juli war von ungefähr 190 Personen besucht, darunter Herr Provinzial-Schulrat Gawlick-Königsberg, zwei Kreis- und fünf Lokal-Schulinspektoren. Den ersten Punkt der Tagesordnung bildete ein Vortrag des Seminar-Direktors Urlaub über die Geschichte des Seminars Königsberg-Waldau, zur Feier des 75jährigen Bestehens der Anstalt. Hier sei nur erwähnt, daß das 1809 gegründete Seminar bis zum Jahre 1870 mit dem Waisenhause in Königsberg verbunden war, im genannten Jahre aber nach dem 15 km von Königsberg entfernten Waldau verlegt wurde. — Den zweiten Vortrag hielt Pfarrer Haase-Lichtenhagen über das Thema: „Vorschläge zur Abänderung des Hütekinderwesens." Das leidige Hütewesen! Wie oft ist darüber nicht schon geschrieben und gesprochen worden! Nachdem der Vortragende das Hütekinderwesen als einen Krebsschaden gekennzeichnet hatte, an dem die meisten Schulen unserer Provinz kranken; nachdem er darauf hingewiesen, daß die Verfügungen der Königlichen Regierung bezüglich des Hütekinderwesens nur teilweise befolgt werden, daß selbst in dem Falle, wo dieselben strenge eingehalten werden, dieselben nicht völlig ausreichen, der Verwahrlosung der Kinder Einhalt zu thun, machte er den Vorschlag, die Sommerschule (Halbtagsschule) einzurichten, wobei es den Eltern überlassen bliebe, in der schulfreien Zeit ihre Kinder hüten zu lassen oder nicht. So wäre — seiner Meinung nach — dem Übel am besten abgeholfen. —

Die Debatte war sehr lebhaft. Fast allgemein wurde zugegeben, daß das Hütewesen — der Umgang der Kinder mit Knechten ꝛc. — demoralisierend einwirkte. Am besten wäre es, wenn die Regierung das Hüten durch die Kinder ganz und gar verbieten möchte; sie würde dadurch den Landleuten nur nützen, sie z. B. veranlassen, die zum Weiden bestimmten Gärten, Plätze ꝛc. einzufriedigen und so die kleineren Landstücke besser auszukaufen. —

Mit großem Interesse wurden die Worte des Herrn Prov.-Schulrat Gawlick entgegengenommen, der sich etwa folgendermaßen ausdrückte. Aus langjähriger Erfahrung in Stadt und Land, in Gegenden, in welchen die Bewohner mühsam ihr tägliches Brot dem Boden abringen, könne er bezeugen, daß die Hütefrage eine sehr brennende, aber auch sehr heikle ist. Auch die Königliche Regierung sehe das Hütewesen als einen fressenden Krebsschaden an. Das Hütewesen, das sei nun einmal richtig, wirke verderblich, unterrichtlich und sittlich. Nicht nur der Verkehr

mit dem Vieh und Gesinde sei gefährlich, vor allem — und das bedauere die Regierung besonders — fehle dem Kinde die sorgsam leitende Mutterhand. Das Kind werde beim Hüten stumpf an Geist, roh an Sitten. Die Statistik habe ergeben, daß die meisten Analphabeten des diess. Regierungsbezirks Hütekinder gewesen, auch die Insassen der Gefängnisse seien — wie die Statistik nachweist — zum großen Teil ehemalige Hütekinder. Das sei alles von der Regierung richtig erkannt und gewürdigt, einer Pflichtvergessenheit habe sie sich nicht schuldig gemacht. Sie sei aber nicht die Machthaberin über das tägliche Brot; sie müsse mit vielen Faktoren rechnen. Seit 1852 sei sie bemüht, den durch die Separation geschaffenen neuen Verhältnissen Rechnung zu tragen. Schon am 26. Februar 1853, ferner am 29. Februar und 6. April 1864 seien Anordnungen, die das Hütewesen einschränken, getroffen worden. Trotzdem habe es 1868 im Regierungsbezirk Königsberg noch 11 416 Hütekinder gegeben. Nun sollte mit aller Strenge vorgegangen, das Hütewesen ganz abgeschafft werden; aber die Rücksicht auf die Landwirtschaft halte vor zu harten Maßregeln zurück. Verschärfte Verordnungen über das Hütewesen seien die Regierungsverfügung vom 29. Jan. 1869 und der Polizei-Erlaß vom 8. Mai 1874. Da, wo die darin enthaltenen Bestimmungen straff gehandhabt werden, wo es bei den Schulinspektoren und Lehrern am rechten Willen und Nachdruck nicht fehle, da sei mit diesen Verfügungen auszukommen. Im Jahre 1883 seien unter 8800 Schulkindern nur 436 Hütekinder gewesen, also etwa 5 %. In Braunsberg habe man 25, in Heilsberg 12, in Gutstadt deren 2 gehabt. In Wartenburg und zwei anderen Städten seien keine Hütekinder mehr gewesen: ein schlagender Beweis, daß mit den genannten Bestimmungen auszukommen ist. — Der frühere Oberpräsident v. Horn habe sich wiederholentlich mit der Synodalkonferenz, mit den Landräten und Schulinspektoren in betreff des Hütewesens in Verbindung gesetzt, habe über die Folgen angefragt und von allen Seiten nur ein Urteil empfangen: das Hütewesen wirke verderblich; aber völlige Beseitigung sei undurchführbar. Die notorische Armut vieler Leute zwinge sie, die Kinder als Hütekinder zu vermieten; auch brauche das Kind durchaus nicht die Schule ohne die nötigen Kenntnisse zu verlassen, wenn es auch hüte. Jeder der damit zu kämpfen habe, thue nur sein mögliches und habe Vertrauen zur Behörde. —

In diesem Sinne wurden dann auch die vom Referenten gestellten Thesen zum Teil umgeändert und angenommen. Sie lauteten etwa:

1. Das Hütewesen ist der Krebsschaden, an dem die meisten Landschulen unserer Provinz kranken. Es leistet der Verwahrlosung der Kinder Vorschub, hindert Lehrer und Schüler in ihrer Arbeit.

2. Die Verfügungen der Königlichen Regierung bezüglich des Hütewesens werden nicht immer befolgt. Wo dieselben aber strenge eingehalten werden, reichen sie völlig aus, der Verdummung und Verwahrlosung der Kinder Einhalt zu thun. —

Für diejenigen Leser, welche sich für die in Rede stehende Sache interessieren, möge hier der Inhalt der oben angeführten Verfügungen kurz angedeutet sein.

Die Erlaubnis zum Hüten und Vermieten ist von folgenden Bedingungen abhängig:

1. Daß die betreffenden Kinder entweder gar keinen Ernährer und Versorger haben, oder daß ihre Eltern notorisch außerstande sind, sie zu unterhalten, so daß der Eintritt in fremde Dienste das einzige Mittel ist, um sie vor Betteln oder Vagabondieren zu schützen. — Die Schulinspektoren mögen ja sorgfältig prüfen. —

2. Daß derartige arme Kinder nicht bloß fließend und geläufig lesen, sondern auch im Schreiben und Rechnen und in der Religion genügende Kenntnis und Fertigkeit sich erworben haben. Daher ist auch darauf Rücksicht zu nehmen, ob sie mit dem Eintritte des schulpflichtigen Alters die Schule regelmäßig besucht und durch Fleiß und gute sittliche Führung sich als zuverlässig und ordentlich bewiesen haben. Schülern, welche leichtfertig und roh sind, sich zur Verwahrlosung hinneigen oder gar gröberer sittlicher Vergehen sich schuldig gemacht haben, ist die Erlaubnis entschieden zu versagen. —

3. Daß die Kinder das 11. Lebensjahr vollendet haben, aber nicht zum Konfirmanden- und Katechumenenunterrichte herangezogen sind. Hiernach ist das 14. Lebensjahr jedenfalls vom Vermieten und Hüten ausgeschlossen (Ausnahme nur in den dringendsten Fällen gestattet vgl. 1).

4. Daß die Mädchen, für welche die Erlaubnis nachgesucht wird, nicht zum Viehhüten verwendet werden dürfen.

5. Daß niemand mehr als ein Kind zum Hüten und Dienen überlassen, erhalten und verwenden darf.

6. Daß eine Verwendung des Kindes zum Hüten und Dienen nicht außerhalb des Kirchspiels stattfinden darf, in welchem das Kind seine Heimat hat.

Die Dienstherren haben gegen die Kinder, welche ihnen zum Hüten oder Mieten verstattet werden, folgende Verpflichtungen zu erfüllen:

1. Die Hüte- und dienenden Kinder sind während der Hütezeit vom 1. Mai bis 1. November wöchentlich an zwei von dem Kreisschulinspektor für alle Schulen seines Bezirkes bestimmten Vormittagen je drei Stunden zu dem gewöhnlichen Schulunterricht mit den übrigen Kindern zu senden. Auch sind sie zu den Visitationen dem Kreisschulinspektor zur Prüfung zu stellen.

2. An Sonn- und Festtagen ist den hütenden und dienenden Kindern diejenige Zeit frei zu lassen, welche sie zur Teilnahme an dem Gottesdienste ihrer Konfession nach den Ordnungen ihrer Kirche nötig haben. Die Nichtbefolgung der vorhin erwähnten Vorschriften wird für jedes Kind mit Geldbuße bis zu zehn Thalern bestraft. Die Erlaubnis zum Hüten oder Dienen wird vom Lokalschulinspektor unnachsichtlich entzogen, wenn ein Kind sich zum dritten Male einer nicht gerechtfertigten Schulversäumnis schuldig macht ꝛc. — — Im übrigen verlief die Konferenz wie immer: nach den Vorträgen ꝛc., gemeinschaftliches Mittagsessen, Toaste auf Sr. Majestät den Kaiser, auf das Seminar, die Schulinspektoren und Lehrer, auf den anwesenden Herrn Vertreter der Regierung, Herrn Prov.-Schulrat G. — Dann kollegialisches Beisammensein bis zu später Abendstunde, Gesänge der Seminaristen u. s. w. —

Nachtrag. Soeben finde ich in Nr. 121 des amtlichen Kreisblattes des Königsberger Landkreises folgende Bekanntmachung:

Königsberg, den 25. Juli 1884.

In betreff des Hütewesens bringe ich folgende Anordnungen der Königlichen Regierung zu Kenntnis:

1 Vom 1. Januar 1885 ab sind Erlaubnisscheine für schulpflichtige Kinder zum Dienen, Hüten oder zur Verwendung bei ländlichen Arbeiten überhaupt nicht mehr zu erteilen.

2. Mit diesem Tage treten auch die Verfügungen vom 29. Januar 1869 (Nr. 277/12 II) und vom 8. Mai 1874 (Nr. 425/4 II) außer Kraft.

3. Eltern und Pfleger von schulpflichtigen Kindern, welche letztere zum Dienen,

Viehhüten oder anderen ländlichen Arbeiten während der Schulunterrichtszeit verwenden oder vermieten, verfallen gemäß § 4 der Schulordnung in Schulversäumnisstrafen.

4. Wer schulpflichtige Kinder zu ländlichen Arbeiten, wozu auch das Viehhüten gehört, während der Schulunterrichtszeit verwendet, verfällt in die in unserer Polizeiverordnung vom 17. Mai 1858 (Gesetzsammlung S. 48) vorgesehene Strafe.

Königliche Regierung; Abteilung für Kirchen- und Schulwesen.

gez. **Meyer.** Der Landrat.

So wäre denn ganz plötzlich wohl auch mit auf Anregung der vorhin erwähnten Konferenz das Hütewesen der Kinder — dem Wunsche aller Lehrer gemäß — ganz einfach und hoffentlich auf immer aus der Welt geschafft. —

Königsberg i. Pr. (Der alte Vetter tot.) Wieder ist ein Veteran im wahren Sinne des Worts — ein Kämpfer aus der Zeit der Freiheitskriege und zugleich ein alter biederer Schulmann unserer Provinz dahin gegangen: der auch in weiteren Kreisen bekannte ehrwürdige Oberlehrer am Königlichen Waisenhause und Seminare zu Königsberg in Preußen J. A. Vetter. Ich darf die Leser dieses Blattes nur erinnern an den „Preußischen Kinderfreund von Preuß und Vetter. Königsberg. Bons Verlag", von welchem Buche ein schlichter Mann am Rheine in früheren Jahren gelegentlich eines Gespräches gesagt haben soll: „Das muß ein Engel vom Himmel geschrieben haben!" — Am 4. Sonntage p. T., am 13. Juli, kurz vor dem Glockengeläute, drei Tage vor seinem 89. Geburtstage ist er entschlummert.

Sein Geburtsort ist Halberstadt; sein Geburtsjahr 1795. In den bescheidensten Verhältnissen verlebte er seine Jugend, zum Teil in dem Halberstädter Waisenhause, dessen Vorsteher Abs großen Gefallen an dem Knaben gefunden hatte. „Der Vorsteher Abs," so schreibt er in dem beim Abschluß seiner 50jähr. Dienstzeit herausgegebenen Buche: Eigene Erlebnisse aus dem Freiheitskriege. Königsberg. Bons Verlag. 1867, „war seit meinem zehnten Jahre mein Lehrer gewesen und zugleich mein geistiger Vater. Meine Stimme machte ihn wohl zunächst aufmerksam auf mich, den stillen, aber heitern und raschen Knaben. Er bedurfte in seiner überfüllten Schule (Privatschule) eines Gehülfen und erwählte und erzog mich für den Zweck. Schon im 14. Jahre unterrichtete ich bei einer öffentlichen Prüfung im Gesange, zur Verwunderung der Kenner, weil ich vermöge meines musikalischen Ohres mit den Tonintervallen ein leichtes Spiel trieb; sonst aber waren mir noch, wie bei den meisten Knaben dieses Alters, die Flügel des Geistes unterbunden. Abs erwarb bald darauf ein geräumiges Schulhaus, das ihn auch zur häuslichen Erziehung drängte und veranlaßte, eine kleine Anzahl Zöglinge in Pension zu nehmen; mit ihnen lernte ich die Anfänge der lateinischen und französischen Sprache. Die Schule, nach pestalozzischen Grundsätzen geleitet, und die freie, heitere Beweglichkeit der Kinder erregte Aufsehen und zog auch Jünglinge des Halberstädter Seminars an, die sich allmählich, ihre Beneficien aufgebend, von dem Schlendrian ihrer Anstalt trennten und Abs zum Führer wählten. Sie hatten ihre Vorbildung auf Gymnasien erhalten und waren, die meisten von Prima, andere von Sekunda ins dortige Seminar übergegangen. Nun begann ein reges Treiben unter den Jünglingen; Hauptsache war das Abc der Volksschule und die Methode, daneben wurde die Wissenschaft nicht versäumt;

dort war ich, der jüngste unter dreizehn, Obermann, hier einige andere mich weit überragend, aber alle eng verbunden. Einer lernte vom andern; jeder war Lehrer und Schüler, und der verehrte Meister Abs lenkte und leitete durch sein begeisterndes Wort, zugleich als deutscher Patriot, das Ganze. So verliefen fast zwei Jahre. Da kam der Winter von 1812 und der Rückzug der Franzosen." — „1813 zogen von den dreizehn elf in den Krieg; zwei waren körperlich unfähig. Der Friede führte uns 1814 in dasselbe Haus zurück; die meisten derselben auch 1815." Über diese seine Soldatenzeit sei hier nur bemerkt, daß er als Freiwilliger im Magdeburger Jägercorps, wie auch im 1. Schlesischen Infanterieregimente diente und in diesem zum Offizier befördert wurde. Die Jahre 1813 u. 14 boten ihm weniger Gelegenheit zu kriegerischen Thaten, wohl aber das Jahr 1815, und gerade die Erlebnisse in diesem Jahre sind es, die er in dem vorhin erwähnten Buche meistens in poetischem Gewande mitteilt. „Ich bin nicht so glücklich gewesen, meine Ausbildung durch Vorstudien für die Universität und durch diese zu gewinnen. Die Freiheitskriege sind mir zur Akademie geworden und haben mir neben meiner Vorbildung für die Volksschule Stoß und Richtung gegeben für mein ganzes Leben. Ich brachte (nämlich) die Liebe zum Vaterlande mit, die aufs schönste Nahrung fand in jener großen Zeit des allgemeinen, erhabenen Aufschwungs, welcher alles Edle und Hohe wie die Hohen und Edlen mit in den Brennpunkt zog" — so schreibt er über jene Zeit. Wie schon angedeutet, kehrte er 1815 als Lehrer in das Halberstadter Waisenhaus, unter Abs Leitung stehend, zurück, und hier hat er bis zum Jahre 1818 in Segen gewirkt. Abs war und blieb ihm ein lieber Freund, wenngleich Vetter über ihn urteilt, daß Abs zu den „hochsinnigen und in ihren Hoffnungen weitfliegenden aber unpraktischen Geistern" gehörte, „wie Pestalozzi und Falk, welcher letztere — Vetter hat ihn sehr lieb gehabt und einige Stunden ihm allein gegenüber gesessen — seine Pfleglinge in Engelsphysiognomien als Sammler von milden Gaben mit der Büchse im Lande umhersandte und sie oft als — Vagabonden zurücknahm, wenn sie nicht gar flüchtig geworden und übers Meer nach Amerika gezogen waren."

Vom 1. November 1818 ab finden wir Vetter in Königsberg i. Pr. als Lehrer am Königlichen Waisenhause, war doch sein Freund Abs als Direktor ihm dorthin vorausgegangen. „Ich war," so schreibt er, „mit Abs zu eng verbunden, als daß ich ihn hätte verlassen können." — „Den Lehrern (in Königsberg am Waisenhause) schien ich doch in ihrer Enge und teilweiser Engherzigkeit nicht eben willkommen und erklärte ihnen einst rundweg: „Ich bedarf Eurer und des Waisenhauses nicht! Mit Freuden verlasse ich morgen Königsberg, schüttele vor dem Thore den Staub von den Schuhen und werde meinen Platz ohne Euch finden!" Sofort stand ich mit ihnen auf gutem Fuß. Auch der Behörde schien der schnurrbärtige Lieutenant für ein Erziehungshaus nicht der rechte Mann. Doch endlich wurde ich angestellt und habe dem Hause $48^1/_2$, dem Könige und Vaterlande, meine Freiwilligenzeit mitgerechnet, seit 1813 allein 53 Jahre gedient."

Soweit seine eigenen Worte. Unter verschiedenen Direktoren hat er gearbeitet. Da finden wir die Namen Abs, Kawerau, Preuß. Der sonst berühmte Pädagoge Zeller, Abs Vorgänger, hatte die Anstalt nicht gerade reformiert, ihr wohl gar in manchen Beziehungen Schaden zugeführt, indem er das Waisenhaus nicht zum Erziehungshause für Waisenkinder, sondern, wenn auch nur vorübergehend, zum Erziehungshause für verwahrloste Knaben machte. Abs konnte nicht mehr viel

helfen, weil er schon körperlich gebrochen nach Königsberg kam. Erst der kraftvolle Kaweran schuf erwünschten Wandel und fand an Vetter wohl den tüchtigsten Gehilfen. Besonders befreundet mit Vetter war auch der unvergeßliche Direktor Preuß. Der „Preußische Kinderfreund“ ist wohl die schönste Frucht ihres pädagogischen Strebens. Der „Volksschulfreund“ wurde gegründet; er brachte in den ersten Jahrgängen vom Heimgegangenen manche treffliche Arbeit. — Gegen die Waisenhausschüler, wie auch gegen die Seminaristen war Vetter strenge, aber äußerst gerecht. „Als Seminarlehrer,“ so schreibt der Volksschulfr. in Nr. 16 d. Jahrganges, „verstand es Vetter, die Jünglinge mächtig für Wahrheit, gute Sitten und Recht zu begeistern. Seine noch übrigen älteren Schüler bewahren ihm dafür den wärmsten Dank auch über das Grab hinaus. Er wußte seine Schüler für E. M. Arndt, Fichte, für Stein und alle die gottbegnadeten Männer, welche für die sittliche und politische Wiedergeburt des Vaterlandes wirkten, nachhaltig zu erwärmen. Von der Herrlichkeit des zu einenden Vaterlandes hat er mit seinen Schülern geschwärmt. Er sehnte mit ihnen das „neue Reich“ herbei.“ Es ist ihm vergönnt gewesen, das Jahr 1871 und mit ihm die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches zu erleben. 1867 war er pensioniert worden; 1884 am Tage vor seinem 89. Geburtstage senkte man seine Hülle an der Seite seines geliebten Weibes ins Grab.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

D. Martin Luther als Pädagog, Lehrern, Erziehern und Freunden der Schule gewidmet. Von Amelungh. Kassel, 1883. Ernst Hühn.

Eine recht empfehlenswerte Darstellung der Bedeutung Luthers als Pädagog im weitesten Sinne des Wortes, d. h. seiner Bedeutung für die Entwickelung des Schulwesens auf dem Grunde der Reformation, nach vier Seiten hin: 1) Luthers Sorge um Gründung von Schulen; 2) die Lehrgegenstände, welche Luther in der Schule getrieben wissen wollte; 3) Luthers Einfluß auf den Religionsunterricht; 4) Luthers wichtigste Erziehungsgrundsätze in übersichtlicher Darstellung. Das Buch ist mit warmer Begeisterung auf evangelischem Grunde geschrieben; selbstverständlich sind auch viele Auszüge aus Luthers Schriften gegeben. (Wenn S. 6 gesagt ist, daß schon 1291 weder Abt noch Mönche des Klosters St. Gallen des Schreibens kundig gewesen sein sollen, so wird der Verf. seinen Gewährsmann dafür haben; aus der späteren Geschichte des Klosters aber dürfte zu schließen sein, daß es nicht lange so schlimm bestellt geblieben ist.) Der Sermon vom ehelichen Leben ist am 16. Januar 1519, also ohne Zweifel, wie der Verf. sagt, am 2. Sonntag nach Epiphanias gehalten (dessen evang. Perikope ja allerdings Joh. 2, 1 ff. steht), aber im Sermon selbst, wie er mir vorliegt, wird auf das Evangelium keine Rücksicht genommen. Der bekannte Erlanger Professor heißt nicht Zetschwitz, sondern Zezschwitz. Doch das ist kaum des Erwähnens wert. Vielmehr verdient erwähnt zu werden einiges, was gelegentlich, doch ganz passend eingeflochten wird z. B. über die Bedeutung Gersons, über die Vorwürfe Dieters gegen den Lutherschen Katechismus, und mancherlei sonstige Mitteilungen aus der Geschichte der Pädagogik, die man nicht gar leicht findet. In dem 4. Abschnitt redet der Verf. a) von

Luthers Idee des allgemeinen Volksunterrichts, b) von seinem Bildungsideal, c) von der Art der Erziehung, d) von den Faktoren der Erziehung, e) von den Erziehungsmitteln, f) von der Würde des Schulamts.

Zur Jubelfeier der evang. Kirche. Eine Festgabe für alt und jung. Von A. K. van der Laan. Erster Teil: Die christliche Kirche vor der Reformation. D. Martin Luther, ein Lebensbild. Zweiter Teil: Zwingli und Calvin, die Begründer der reformierten Kirche. Aurich, 1883. Dunkmann; jeder Teil 20 Pf.

Schlicht und ansprechend erzählt, Calvins Leben fast zu kurz.

Wendels Evangelisches Religionsbuch für Schulen. Neue (Stereotyp.) Ausgabe. Breslau, Dülfer. Preis brosch. 1,35 M., in engl. Halbleinenband mit Titel 1,65 M.

Das Buch enthält 1) Biblische Geschichten des alten und neuen Testamentes für Schulen, dieses Mal in der hundertsten Auflage (à 5000 Ex., seit 1857). 2) Luthers kleinen Katechismus unter Zugrundelegung des alten Breslau-Ölser, ursprünglich Lüneburg-Celleschen Katechismus in Frage und Antwort erklärt, in der 45. Auflage, 3) Achtzig Kirchenlieder und achtzehn Psalmen in der 52. (Stereotyp.) Auflage. Ein Buch, welches so viel Beifall gefunden hat, bedarf nicht weiter der Empfehlung, obwohl ja nach des Ref. Urteil manches anders sein könnte. Jede bibl. Geschichte ist zwar in sich selbst (zu unterrichtlichem Zwecke) gegliedert und mit erläuternden Bibelsprüchen und Gesangbuchversen versehen; warum aber ist nicht auch der ganze Unterrichtsstoff in sich selbst gegliedert? Es ist doch wohl nicht zu viel verlangt, daß die Kinder auch ein gewisses Verständnis von dem Fortschritt der Heilsoffenbarung Gottes in den einzelnen Perioden des Reiches Gottes auf Erden gewinnen sollen. Hier aber folgen die 50 Geschichten des Alten und die 52 des Neuen Testamentes ohne alle weitere Gliederung unmittelbar aufeinander. Ebenso hätte Ref. an dem Katechismus im einzelnen so mancherlei auszusetzen, glaubt aber die Leser des Schulblattes mit solchen Dingen nicht behelligen zu sollen; nur dies Eine sei bemerkt, daß unsere neueren Katechismusbearbeitungen — selbstverständlich soweit sie auf dem Grunde des evangelischen Glaubens stehen — doch in so manchen Punkten einen methodischen Fortschritt gegen die älteren zeigen.

H.

Merkbüchlein für die Kinder. beim Rechenunterricht in Volksschulen, Von A. Richter. Wittenberg, Wunschmann. 24 S. 15 Pf.

Der Gedanke, die beim Rechenunterricht gewonnenen Erkenntnisse in kurze Worte zu fassen und dann fest einzuprägen, ist durchaus pädagogisch. Vorliegendes Heftchen stellt einen solchen Versuch dar; er ist freilich verunglückt. Die Zahlzeichen samt dem Zahlensystem, die verschiedenen Maße, auf die jetzige Einteilung der Münzen und Maße gegründete Regeln zum Schnellrechnen, die vier Spezies, Bruchrechnung, Regeldetri, Decimalbrüche, Zins-, Rabatt-, Tararechnung, Flächen- und Körperberechnung und ein Rechenwörterbuch finden sich berücksichtigt. Sogar das kleine und große Einmaleins hat man abgedruckt. Warum der Verfasser außer den gesetzlichen Einteilungen der Maße und Gewichte auch noch die Zwischenstufen einführt, ist schwer verständlich. Was sollen kl. und dgl., die man selbst im Vaterland des metrischen Systems nie benutzt? Dann aber sind manche Erklärungen mangelhaft oder falsch. Von der Division kennt der Verfasser nur das Enthaltensein. Schade wäre es, wenn sich ein Schüler folgende Sätze merkte: „Ein Bruch besteht aus dem Zähler und Nenner und aus dem Bruchstrich". „Periode ist ein Decimal-

bruch, in dem sich bestimmte Zahlen regelmäßig wiederholen."

R. A. H.

Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte. Bisheriger Anhang zu den bibl. Geschichten von A. E. Preuß. In neuer Bearbeitung von Leckner und Lettau, Königsberg in Ostpr. 1883. Bon.

Die Herausgeber dieses früheren Anhanges zu den Preußschen Bibl. Geschichten, welches nun ein selbständiges Büchlein geworden ist, sagen im Vorwort: „Die Unterzeichneten haben sich zu einer neuen Bearbeitung (dieses Anhangs) um so lieber bereit erklärt, als sie sich dessen wohl bewußt waren, daß genanntes Werk einer Umgestaltung resp. Ergänzung und Verbesserung ebenso würdig als bedürftig sei. Würdig, weil es eine reichhaltige Sammlung anregender und zum Teil ganz origineller Gedanken zum tieferen Verständnis der bibl. Geschichten und eine Fülle erwecklicher, die Herzen erwärmender Mahnungen und Lehren darbietet, weil es, kurz gesagt, von einem wohlerfahrenen Schulmann mit Glauben und Liebe geschrieben, voll Licht und Wärme, voll Tiefe und Innigkeit ist; bedürftig, weil die darin dargelegten Gedanken 1. ohne genauen Anschluß an die in den bibl. Geschichten selbst (durch Ziffern) angedeutete und beim Schulunterrichte wohl zu beachtende Gliederung etwas lose an einander gereiht und 2. nicht, wie es auch die „Allg. Bestimmungen" mit Recht verlangen, in engere Beziehung zum Katechismus und Kirchenliede gestellt sind! Ref., welcher seiner Zeit das Preußsche Buch mit seinem Anhange durch eine längere Reihe von Jahren unterrichtlich benutzt hat, stimmt diesem Urteil vollständig zu u. hat sich gefreut, in dieser Bearbeitung eine des alten Preuß würdige Neubearbeitung seiner Arbeit zu finden. Es ist im großen und ganzen der Charakter des Originales gewahrt worden; aber es ist 1. eine klare Gliederung des geschichtlichen Stoffes und 2. eine Sonderung derjenigen Bemerkungen, die ein anschauliches, erbauliches Erzählen sowie ein eingehendes Verständnis fördern helfen, von den Winken, die zur „Anwendung auf das innere Leben", zur Erweckung und Kräftigung des gottseligen Wollens dienen sollen, und zwar in reicherer Fülle als in dem alten Büchlein geboten. Ref. hat das nunmehr so umgestaltete Büchlein teils öfter selbst schon benutzt, teils auch von den Seminarzöglingen zur Vorbereitung benutzen lassen und kann gern die Tüchtigkeit und Brauchbarkeit derselben bestätigen und es zum Gebrauch in weiteren Kreisen empfehlen.

Die Geschichte des Reiches Gottes im Anschluß an das Bibellesen für die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen von Sperber. Erster Teil. Das alte Testament mit 17 Abbildungen. 60 Pf. Zweiter Teil. Das neue Testament. 60 Pf. Gütersloh, Bertelsmann.

Wo in der Oberklasse von einem eigentlichen bibl. Geschichtsbuch abgesehen und der betreffende Unterricht im Anschluß an die Bibel selbst erteilt werden soll, (und Referent hält dies für einen wünschenswerten Zustand, so lange wir nicht einen den Bedürfnissen der Schule nach allen Seiten hin entsprechenden Auszug aus der Bibel haben) da ist dieses Buch, auch für die Hand der Schüler, sehr zu empfehlen. Einzelne Unebenheiten dürften bei einer neuen Auflage zu beseitigen sein z. B. S. 16 „die Menschen waren Fleisch d. h. sie waren völlig in das fleischliche Wesen versunken" (idem per idem definiert); S. 20 „durch Samuel kommt David auf den Thron" kann leicht gemißdeutet werden; S. 21 (1 Mose 9, 6) Druck=

fehler statt V. 26. S. 25; das „Vorgreifen der göttlichen Führung“ ist wohl nicht korrekt geredet; S. 28 „Gott versuchte Abraham heißt: er prüfte ihn unter solchen Umständen, die aus der Sünde kommen und leicht zur Sünde führen“ ist wohl einerseits zu speciell, indem es auf Abraham beschränkt ist, andererseits zu abstrakt. S. 35 „Vor der großen Gefahr, die ihm durch die gerechte Verfolgung . . . . droht, rettet Gott den Jakob“ statt: die dem Jakob . . . droht, rettet ihn Gott u. s. w. u. s. w.

Die Biblische Geschichte des alten und neuen Testamentes mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt von Witt. Ein Hülfsbuch zum erbaulichen Betrachten und lebendigen Erzählen derselben. Zweite Auflage. Zweiter Band. Des alten Testamentes zweiter Teil. Gütersloh, Bertelsmann 1883. Preis 4 M.

Wie der im vorigen Jahre angezeigte erste, so ist auch dieser zweite Teil des jetzt in 2. Auflage erscheinenden bekannten Wittschen Werkes als Hülfsbuch für den Lehrer bei der Vorbereitung — für die Familie zur Belehrung und Erbauung sehr zu empfehlen.

Die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde von Kahle. Zum Studium und zur unterrichtlichen Behandlung. Fünfte verbesserte Auflage. Breslau, 1883, Dülfer. Pr. M. 4.70.

Die neue Auflage ist im wesentlichen unverändert gegen die vierte vom Jahre 1880, seinerzeit von uns hier anzeigt und empfohlen.

Biblische Geschichte für mittlere und obere Schulklassen, nebst einigen Schulgebeten und Responsorien der Schüler von J. G. Freihofer. Mit 58 Bildern in Holzschnitt. Fünfte Auflage, neu bearbeitet und herausgegeben von W. Mosapp (Schulrat in Stuttgart). Stuttgart, Nitzschke 1883.

Ein nach Inhalt und Ausstattung empfehlenswertes Buch, zunächst für württembergische Schulen bestimmt.

Biblische Geschichte des alten und neuen Testamentes, für die Hand der Schüler bearbeitet von Wild. Erstes Heft. Unterstufe. Zweite Auflage. 20 Pf. Zweites Heft. Mittelstufe. Zweite Auflage. 25 Pf. Dresden, Ruhle. 1883.

Die Bearbeitung für die Unterstufe scheint dem Ref. noch nicht genügend der Fassungskraft der Kinder angepaßt zu sein; in dem Büchlein für die Mittelstufe sind die bereits in dem für die Unterstufe stehenden Geschichten gar nicht wieder abgedruckt; jedenfalls aber bedürfen die für die Unterstufe bestimmten Geschichten einer andern Fassung als die für die Mittelstufe: ob es überhaupt geraten ist, den Kindern schon auf der Unterstufe ein bibl. Geschichtsbuch in die Hand zu geben, möchte übrigens noch gar nicht ausgemacht sein. Auf der Mittelstufe dürfte es sich ferner wohl kaum schon empfehlen, die neutestamentlichen Geschichten nach sachlichen Kategorien zu zu ordnen (z. B. C. Wirksamkeit Jesu: a) Jesus sammelt Jünger; b) Jesus, der Helfer in der Not; c) Jesus, der Prediger des göttlichen Wortes), und wenn ja, so ist es nicht zu billigen, daß innerhalb einer Kategorie die biblischen Geschichten so gegen alle Zeitfolge unter einander geworfen werden, daß z. B. in der Gruppe C c die Geschichte Jesus in der Synagoge zu Nazareth (Luc. 4) die letzte ist.

Luthers Kleiner Katechismus in entwickelnder Methode erklärt für Geistliche und Lehrer von Kietz. Berlin. 1883. Theodor Hofmann.

Das ist ein Buch, welches aus einer gesunden Praxis hervorgegangen ist und auch zu einer solchen Anleitung geben kann. „Unterrichtsresultate, welche aus einer langjährigen Schulpraxis herausgewachsen, nicht ein Lehrgebäude der evangelischen Ethik und Dogmatik möchte ich den Geistlichen und Lehrern als Handbuch für den Katechismusunterricht bieten" — aber es sind Unterrichtsresultate, welche nicht fertig den Schülern gegeben, sondern mit ihnen entwickelnd gefunden werden sollen. Es sind dem Ref. aus dem Herzen gesprochen: „Ich möchte auch an dieser Stelle hervorheben, daß ich feste Begriffsbestimmungen, welche an der Hand des Lehrers von den Schülern gefunden werden, gerade in diesem formalen Zweige des Religionsunterrichts für unerläßlich halte, damit endlich die in den meisten evangelischen Gemeinden herrschende beklagenswerte Unklarheit über die einfachsten ethischen und dogmatischen Begriffe überwunden werde", doch würde Ref. den Katechismusunterricht nicht als formalen Zweig des Religionsunterrichtes bezeichnen, denn formal ist doch immerhin etwas anders als begrifflich, was mit jenem Worte gemeint zu sein scheint; es ergänzen sich eben auf allen Wissensgebieten, die Anschauungs- und die Begriffsstufe zu einander; es dürfte aber wohl kaum angemessen sein, beide Stufen etwa auch als materiale und formale Stufen oder Zweige des Religionsunterrichtes zu unterscheiden. Übrigens enthalten die einleitenden Erörterungen: „die Behandlung des Katechismus in der Schule" viel Beherzigenswertes.

Auserlesene biblische Historien für evangelische Schulen von Wehner. Vierzehnte Auflage. Mit 8 Holzschnitten und 6 Karten. Gütersloh, Bertelsmann. 1883. 1. u. 2. Teil 80 Pf. 3. Teil, Gesch. der christl. Kirche 40 Pf.

Ein (für die Oberklasse) sehr empfehlenswertes Buch, dessen eingehende Prüfung wir allen den Schulmännern empfehlen, welche in der Lage sind, für eine geförderte Oberklasse ein Hülfsbuch zum bibl. Geschichtsunterricht zu wählen.

Gesetz, Glauben und Gebet in ihrer Herrlichkeit und Heiligkeit im Anschluß an die Erklärungen Luthers dargestellt von Presting. Berlin. 1883. Wohlgemuth.

Das Buch dürfte als Mittel zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht weder bei Geistlichen noch bei Lehrern rechten Beifall finden; dazu fehlt ihm sowohl in der Gedankenentwickelung wie in dem Ausdruck die notwendige Schlichtheit und Durchsichtigkeit; vielleicht kann es diesem und jenem eine Grundlage zu eingehenderen Meditation bilden, doch wohl kaum, ohne nicht selten Widerspruch anzuregen. Eine eingehende Begründung dieses Urteils würde eine so ausführliche sein müssen, daß Ref. sie ohne ausdrückliche Aufforderung der Redaktion nicht zu unternehmen wagt.

Der Katechismusunterricht. Skizzen zur Entwickelung des Lehrinhalts des lutherischen Katechismus, gegründet auf bibl. Geschichte, Bibelspruch und Kirchenlied von Block. Ein Handbüchlein und Leitfaden für die Lehrenden sowie ein Lern- und Wiederholungsbuch für die Lernenden. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig, Merseburger, 1883. 1 M.

Sehr reicher, gut gewählter Stoff, allerdings wohl mehr für die Lehrenden als für die Lernenden.

Die biblischen Geschichten alten und neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt rc. von H. Witt. 2. Aufl.

I. Band (des alt. Test. erster Teil). Gütersloh, 1883. C. Bertelsmann (VII und 466 S.). 4 M.

II. Band (des alt. Test. zweiter Teil). Ebendas. (IV und 422 S.) 4 M. III. Band (neues Test.). Ebendas. 1884 (VII und 526 S.). 4 M.

Witt behandelt die bibl. Geschichte in einer nach Form und Inhalt eigentümlichen Weise, zu der er durch den Unterricht eines 5—6jährigen Knaben veranlaßt wurde, die er aber auch (wie er erzählt) mit Erfolg bei den Proletarierkindern in Paris angewandt hat. Er will die Lebensbilder, welche der Bibeltext oft nur in knappen Umrissen bietet, kolorieren und weiter ausführen, und zwar in der Weise, daß jede einzelne Geschichte ihren Charakter als Erzählung behält und sich mit den, in den vollständigen Bibeltext eingeflochtenen, erklärenden und anwendenden Bemerkungen zu einem einheitlichen Ganzen abrundet.

Zur allgemeinen Charakterisierung seines Verfahrens stehen hier zunächst folgende Stellen aus der Vorrede zur ersten Aufl. (1869, Kiel), die leider in der neuen Aufl. vermißt wird. „Die Schule muß von der abstrakten Lehre (dem Katechismusunterricht) zu der konkreten Geschichte und von der künstlichen Form der sokratisierenden Katechese*) zu der einfachen Form der Erzählung und der zwanglosen Unterredung zurückkehren. Wenn das Kind nicht durch die bibl. Geschichten soweit geführt ist, daß es Luthers kleinen Katechismus auch ohne umständliche Katechisationen versteht, sondern den christlichen Lehrstoff aus diesem erst kennen lernen soll, so ist solcher Katechismusunterricht an sich, wie gut er auch immer erteilt werden mag, kein naturgemäßer . . . Die herkömmliche Behandlung der biblischen Geschichte, bei welcher man bemüht ist, diese durch längere, nach einem logischen Plan angelegte katechetische Unterredungen den Kindern zum Verständnis zu bringen, ist eine unnatürliche, und daher ihren Endzweck verfehlende. Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt, d. h. erzählt werden, und das um so mehr, als die Erzählung wie keine andere Lehrform dem kindlichen Geiste zusagt, und dabei zugleich als die natürlichste Lehrform verhältnismäßig leicht zu handhaben ist. Daher noch einmal gesagt: Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt d. h. erzählt werden, und zwar in der Weise, daß wir das im Bibelwort gegebene Gemälde sich selbst angemessen kolorieren, resp. weiter ausführen (vgl. Schüren, Gedanken über den Religions-Unterricht in der christlichen Volksschule S. 17 u. 18). Jede biblische Geschichte, die erzählt und behandelt wird, muß, wie die Predigt, ein Zeugnis sein, nicht von dem, was der Lehrer gelernt, sondern von dem, was er selbst gesehen und gehört, d. h. erfahren hat.

Witt giebt den unveränderten Bibeltext mit freier Zwischenrede. Er enthält sich aller derjenigen Veränderungen, die man sonst im Interesse der Verständlichkeit oder Anschaulichkeit durch einfachere Satzkonstruktion, Weglassung unwesentlicher Sätze, Einschaltung kurzer Wort- und Sacherklärungen rc. mit dem biblischen Texte vornimmt. Dagegen schaltet er nach einer in der Regel längeren Textesstelle einen ebenfalls längeren, der Erläuterung und der Erbauung dienenden Vortrag ein, der das was man sonst Erklärung der Geschichte nennt, zu ersetzen hat. (Der Vergleich mit Dächsels Bibelwerk liegt nahe.) Sein Unterrichtsverfahren beschreibt Witt so: Die Biblische Geschichtsstunde beginnt für gewöhnlich nicht mit der Erzählung, sondern mit der Wiederholung einer Geschichte. Erst wenn diese beendet ist, etwa in der zweiten Hälfte der Stunde beginnt die Erzählung einer neuen Ge-

*) Von der Katechese sagt Witt: „Hier ist nicht alles Gold, was da glänzt" (Dörpfelds Evangel. Schulblatt 1863, S. 73).

schichte, und mit ihr wird die Lektion geschlossen. Diese Erzählungen sind dann freilich selten so ausführlich, als der Leser sie nun hier auf dem Papier findet. Die Ausführlichkeit muß sich natürlich nach dem Stande der jedesmaligen Klasse richten, je reifer diese ist, desto mehr kann gegeben werden. Überhaupt hängt gerade bei diesem Unterricht von der Persönlichkeit des Lehrers so viel ab, daß man es diesem schlechthin überlassen muß, das Maß der erklärenden oder erläuternden Einstreuungen selbst zu bestimmen. Ebenso muß es ihm anheim gegeben werden, ob er hie und da seinen Vortrag durch hingeworfene Fragen unterbrechen will oder nicht. Auf eins möchte der Verfasser nur noch besonders aufmerksam machen: Es ist ein Irrtum, wenn man meint, je kleiner die Kinder sind, je kürzer und abgerissener müsse man auch die Geschichten erzählen. Im Gegenteil, gerade bei kleineren Kindern muß man recht ausführlich sein, und ja die kleinen Nebenumstände nicht weglassen, denn diese sind es ja, welche dem Bilde erst Leben geben und sich daher auch so lebendig der kindlichen Phantasie einprägen, daß sie gerade die Merkzeichen werden, an welchen das Gedächtnis der Kleinen den Weg durch eine Geschichte wiederfindet. O, was für lange Geschichten können die Kleinen schon behalten und wiedererzählen, wenn der Lehrer es versteht, ihre Phantasie in rechter Weise in Thätigkeit zu setzen! Und dazu ist ausführliches Erzählen mit Beachtung solcher kleinen Nebenumstände, wie namentlich die Erzählungen des Alten Testaments sie uns an die Hand geben, ein erstes Erfordernis. — Ist nun die Geschichte erzählt, so kann der Lehrer dieselbe gleich nach der biblischen Geschichtsstunde etwa ein- oder zweimal mit den Kindern durchlesen, was aus mehreren Gründen sehr zu empfehlen ist, oder, wenn er dies nicht für nötig hält, so kann er sie ihnen jedenfalls zum Durchlesen für die nächste Stunde aufgeben und dabei die Stellen bezeichnen, die wörtlich zu lernen sind. Der Verf. hat bisher meistens nur das letztere gethan, seit er aber auf die Vorteile eines Enchiridions aufmerksam geworden ist, hat er auch wohl gleich nach der Stunde den Kindern einige Fragen zu schriftlicher Beantwortung diktiert, welche die Hauptgedanken der Geschichte festhielten, und an die dann die mündliche Wiederholung sich bequem anlehnen konnte — Diese beginnt mit der Erzählung der Geschichte vonseiten der Kinder. Dies geschieht dann freilich nicht immer genau nach dem Wortlaut der Bibel, aber doch vorherrschend mit dem Bibelausdruck. Dabei kann es denn auch vorkommen, daß ein Kind schon manches aus der Beantwortung der Fragen mit einfließen läßt, was dann gewiß kein schlechtes Zeichen ist. Der Lehrer kann nun die Geschichte entweder ganz oder abschnittsweise erzählen lassen, und dann darnach seine Repetitionsfragen anbringen, die ganz ähnlich gehalten sind, wie die eben angeführten schriftlichen, nur daß hier auch zuweilen eine Sache noch näher besprochen, resp. tiefer auf sie eingegangen wird, aber immer so, daß aus den in der Erzählung gegebenen Gedanken andere kurz und bündig hergeleitet werden.

Es ist durchaus nicht die Meinung des Verfassers, daß der Lehrer die hier bearbeiteten Geschichten, so wie sie sind, den Kindern vorlegen soll, sondern daß der hier gebotene Stoff (der über das Bedürfnis der Oberklasse hinausgeht) vom Lehrer bei seiner Vorbereitung vor allem benutzt wird, sich selbst lebendig in die Geschichte hineinzuversetzen und sich aus dem Dargebotenen wie aus dem Eigenen durch selbsteigene Arbeit einen Schatz zu bilden, aus welchem er nach Bedürfnis neues und altes hervorholt.

Man muß staunen über den Fleiß und die Umsicht, mit der Verf. seine

Vor-, Zwischen- und Nachreden bearbeitet und mit den einzelnen Teilen der Geschichten zu einem Ganzen verschmolzen hat. Mit viel Geschick sind biblische Lehrabschnitte bei denjenigen geschichtlichen Ereignissen aufgeführt, denen sie mutmaßlich ihre Entstehung verdanken resp. zu denen sie in Beziehung stehen (die wichtigsten Psalmen Davids sind in dessen Geschichte verwebt, die Propheten erhielten ihren Platz neben der Geschichte der Könige, die Briefe der Apostel in der Apostelgeschichte). Einzelne Liederverse, die einem durch die Geschichte hervorgerufenen Gefühl Ausdruck geben, oder eine erbauliche Wahrheit noch eindringlicher und behaltlicher machen, wurden in die Erzählungen aufgenommen. Die eingeschalteten Anwendungen sind besonders dem Gebiet der christlichen Lebenserfahrung entnommen (die man in Bibelerklärungen leider so sparsam findet); diese fruchtbaren Gedanken berücksichtigen nicht irgend ein Nebeninteresse, sondern das religiöse Bedürfnis der Kinder, sie sind nicht von außen in die Geschichte hineingebracht, sondern wachsen aus ihr natürlich hervor.

Witts Verfahren (sagt Dörpfeld im „Evang. Schulblatt“ 1869, S. 154) sichert ein anschauliches Verständnis, gestattet einen freien Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, giebt der Erbauung ihr volles Recht und verbürgt ein zureichendes Lernen (bloßes Durchlesen der Wittschen Erzählungen genügt freilich nicht). Witts ausführliche Darstellung versetzt den Leser selbst in die volle Anschauung der Geschichte, namentlich auch der psycholochischen Vorgänge und befähigt ihn auf diese Weise, aus der eigenen Anschauung heraus nun auch den Kindern anschaulich zu erzählen (das letztere wird allerdings durchweg knapper geschehen müssen, auch werden mehr Fragen in die Erzählung einzustreuen sein, als es das Handbuch thut).

Witts Grundsätze bei Behandlung der bibl. Geschichte (sagt Dörpfeld a. a. O. S. 142) sind auch die meinigen. Er stimmt mit Witt in der Forderung überein, daß ausführlich-anschaulich zu erzählen ist; in der Ausführung derselben weicht er jedoch von demselben ab. Dörpfeld hat Witts Schrift mit herzlichem Willkommen begrüßt; sie ist — sagt er — noch in anderem als litterarischen Sinne „ein gutes Werk“ und wird dem Memorierwahn vielleicht mehr Abbruch thun als alle seitherigen Proteste und theoretischen Widerlegungen zusammengenommen, — schon lediglich dadurch, daß sie die erste Übung (das anschauliche Vorerzählen) mit dem vollen Gewichte in den Vordergrund stellt und zu ihrer Ausführung eine praktische Handleitung anbietet.

„Was die stofflichen Darbietungen anlangt, die ganze Art, die biblischen Geschichten aufzufassen und anzufassen, den Ton der Darstellung und die das Ganze beherrschende und gestaltende Tendenz, so ist das Werk eines der bedeutendsten, die auf unserem Gebiete ans Licht getreten sind. Hier findet der Elementarlehrer die nötige und ausreichende Handbietung, deren er bedarf, um auf dem bezeichneten Unterrichtsgebieten „das christliche Leben der ihm anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln,“ jede einzelne biblische Geschichte so zu lehren, „daß die Kinder sie an sich und in sich erleben“ und durch die gesamte Unterweisung „einerseits zu einem sichern Verständnis und zu einer gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts geführt werden, andererseits aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen gewinnen“ (Stiehls Centralblatt ꝛc. 1871, S. 438 und 439).

Zugeben muß man allerdings, daß daß die Zahl der biblischen Geschichten

bei Witt eine sehr große ist, daß geschlechtliche Verhältnisse nicht mit der nötigen Zurückhaltung behandelt werden und daß für die übersichtliche Behandlung der bibl. Geschichte zu wenig geschieht.*)

Allseitig wird anerkannt, daß Witts Werk ein gutes Hilfsmittel für den Lehrer zur Vorbereitung auf den Unterricht (besonders der Oberstufe) sei.

Die neue Aufl. kann als verbessert bezeichnet werden. In Band 3 z. B. sind die Bergpredigt, Jesu Reden von den letzten Dingen und das Gleichnis vom ungerechten Haushalter hinzugekommen. Andere Geschichten wurden ganz oder teilweise umgearbeitet, und das Ganze ist genau revidiert. Grosse.

Auswahl aus den Werken des Wandsbecker Boten Matthias Claudius. Herausgegeben und mit einer Biographie versehen von K. Trompetter, Pfarrer in Keeken. Mit 10 Abbildungen. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1882. 3 M., geb. 4,50 M.

Des Wandsbecker Boten treudeutsche Persönlichkeit, sein häusliches Leben und seine schriftstellerischen Verdienste — Botendienste — in Sachen der Herzensreligion und des edleren Volkstums sind bekannt genug, und doch ist er bei all dem Guten und Richtigen, das über ihn veröffentlicht ist, noch wohl nicht überall erkannt und benutzt genug: wenn auch andrerseits in einer oder anderer Beziehung — denn die Mitte des Grundes halten ist schwer — vielleicht überschätzt worden. Wenn jener aber auch kein anderes Verdienst durch seine Schriften sich erworben hätte, als zu zeigen, — absichtslos zu zeigen — wie man als Gelehrter oder doch „Studierter" die Gelehrsamkeit und Wissenschaft haben kann als hätte man sie nicht, benutzen kann als gäbe es keine, wie man sie rein als Mittel für die Wahrheit, die uns allemal demütigt, niemals als Zweck in sich selbst gebrauchen und in diesem Gebrauche einfältig und unangesteckt von ihrem aufblähenden und rechthaberisch machenden Gifte bleiben kann: wenn Claudius auch nur dieses in Leben und Schrift gezeigt hätte, so würde er auf die Beachtung und Anerkennung, mehr, auf die Nacheiferung der Schulwelt schon gerechtesten Anspruch haben.

Und doch scheint gerade dieses Merkzeichen seiner Art selten oder fast gar nicht als solches gewürdigt zu werden. Wohl sein Humor, mit welchem er sich und das Seine, also auch sein Wissen, samt dem wirklichen und eingebildeten Wissen der Philosophen und sonstigen Gelehrten, belächelt und oft geradezu lächerlich macht (z. B. in der „Chria, darin ich von meinem akademischen Leben und Wandel Nachricht gebe:" „Bin auch auf Unverstädten gewesen 2c."). Aber außer dieser besondern Kundgebung durchweht sein ganzes Botentum, und zwar je älter und reifer er wurde, desto mehr, der Hauch seiner Einfalt, welche im Nichtwissen und Nichtwissenwollen von dem, was man selbst ist, kann und hat, die wahre Weisheit oder fruchtbare Wahrheit offenbart — wenn nämlich das Gemüt von dieser Wahrheit erfüllt und befruchtet ist, wie hier der Fall. Die christliche als die reine und einige Wahrheit meinen wir, von welcher alle andern wirklichen oder vermeintlichen Wahrheiten entweder nur Vorschattungen und Abbilder, oder gar nur Zerrbilder sind. So sind denn jene Einfalt der Form und diese Wahrheit des Gehalts an sich, wie in des Boten Schriften, enge verbunden; sie sind an sich so ursprungsweise eins, wie der Mund der heiligen Liebe selbst es aussprach, wenn er den „Vater" pries,

*) Vgl. auch Zezschwitz, Der bibl. Geschichtsunterricht 2c. S. 181 und S. 154 (2. Aufl.).

daß er sein Wesen „den Weisen und Klugen verborgen, aber den Unmündigen — den Einfältigen — geoffenbart habe." Wenn aber bei Claudius auch nicht alles einzelne in dieser Beziehung Muster ist, wenn derselbe z. B. nach damaliger Sitte in viele seiner Stücke Fremdwörter mischte, wenn er andrerseits zuweilen gar zu hausbacken, zu flachgemütlich, zu seelisch-natürlich erscheint und daher das erforderliche Salz des Geistes zuweilen in etwa vermissen läßt, thut dieses doch dem Ganzen nicht so großen Eintrag; wenigstens sind die besseren und ernsteren seiner Botenaufsätze zumeist die aus den späteren Jahren („Briefe an Andres u. a.) davon fast gänzlich frei. Schon daß er Geister wie Fenelon und St. Martin durch Übersetzungen in die deutsche Litteratur einzuführen strebte, zeugt genug von seinem Sinn und Trachten nach der „Wahrheit, die im Verborgenen liegt", und die zumal unsrer selbstbewußten Zeit so ferne trat.

Sonach war es lange ein berechtigter Wunsch, daß jenes Bessere und Bleibendere einmal besonders hervorgehoben und für sich ans Licht gegeben würde, und Ref. selbst trug sich vor noch wenig Jahren mit dem Gedanken, solches zu thun. Andere Aufgaben erlaubten es nicht, und nun sind ihm zwei bessere zuvorgekommen, und zwar im Laufe eines und desselben Jahres. Außer dem in der Überschrift genannten Buche nämlich erschien ein anderes von geringerem Umfange: „M. Claudius, der Wandsbecker Bote. Auswahl aus seinen Werken, eingeleitet von Karl Gerok. Mit Porträt von M. Cl." Gotha, Perthes.

Beide Werkchen richtig gegen einander abzuschätzen ist nicht ganz leicht. Jedes hat seine besonderen Vorzüge, sowohl was die biographische Einleitung, als was die nachfolgende Auswahl und die Anordnung des Inhalts und die Ausstattung mit Bildern betrifft. In letzterer Hinsicht giebt dasjenige, mit dem wir es hier besonders zu thun haben, nicht nur das wohlgelungene Bildnis des Boten selbst, sondern auch, außer den im ursprünglichen „Asmus" enthaltenen Holzschnitten, das Wohnhaus, die Grabstätte und das Denkmal des Verstorbenen in sehr ansprechender Ausführung.

Die Einleitung schildert den Lebensgang im Verein mit der innern Entwicklung des Schriftstellers — „Dichters" möchten wir nicht eigentlich sagen — in etwas größerer Ausführlichkeit wie Gerok, indes nicht mit so eingehender Zeichnung des Gesamtcharakters am Schlusse. Beide fußen dabei selbstverständlich zumeist auf W. Herbsts umfassender Biographie (4. Aufl. 1878). Während dann Gerok auf 225 Seiten eine nach dem Inhalt wohlgeordnete Auswahl des Besten — doch keineswegs wegs alles Besten — giebt, stellt Trompetter auf fast doppelter Seitenzahl nacheinander alles in der Reihenfolge zusammen, wie es in den einzelnen Teilen des „Boten" ursprünglich erschien, also nur zeitlich, nicht zugleich sachlich geordnet. Wir lassen es uns auch so gefallen, gestehen indes, daß die erstere Art demjenigen lieber sein muß, welcher der bunten Reihe den innern Zusammenhang, andrerseits dem Interesse an der äußerlich überschaulichen Entwicklung des Schriftstellers das am Inhalt des Geschriebenen, oder das Sachliche dem Persönlichen vorzieht.

Wesentlicher als dieses ist die Frage nach dem Inhalt des Gegebenen selbst, oder nach der Auswahl des Ganzen. Hiebei wird es wieder auf den Zweck ankommen, den der Auswählende vor Augen hatte. Wollte derselbe alles Charakteristische und Gute zugleich geben, so mußte er mehr, wo nicht z. T. auch anderes geben, als der, welchem es nur um das letztere, das beste und stand-

haltigste zu thun war. Letzteres war wohl vorwiegend Geroks Gesichtspunkt, ersteres Trompetters; jedem von beiden sein Recht. Wir verhehlen aber auch nicht, daß wenn jener, unter etwaiger Fortlassung einiger hausbackenen Kleinigkeiten, nicht nur das edle Lied „Sterben und Auferstehen" (Trompetter S. 426), sondern auch einiges Prosaische dazu aufgenommen hätte, seine Sammlung unsers Erachtens ebenso gewonnen haben würde, als die uns vorliegende, wenn sie manches **nicht** brächte, nach dem Worte: Weniger wäre mehr; wenn wir hier auch nicht hinzusetzen dürfen: Die Hälfte ist mehr als das Ganze. Zu diesem ohne Schaden fortzulassenden rechnen wir außer einigen Liedern, Rezensionen ꝛc. insonderheit die 22 Seiten beanspruchende „Nachricht von meiner Audienz beim Kaiser von Japan", welche Nachricht ja doch weder ein ganz richtiges Bild von japanischem Wesen geben konnte, noch mit ihren barbarischen Sprachbrocken uns recht genießbar ist, also mehr als Erzeugnis der Laune, als Phantasiescherz erscheint, wennschon manche gute Bemerkung mitunterläuft. Ebenso, doch aus sehr verschiedenem Grunde, hätten wir aus der „Nachlese" die Korrespondenz über die Aufführung der Minna v. Barnhelm fortgewünscht, trotz oder z. T. auch wegen ihres Humors. Denn von Gewissens wegen dürfen wir in keiner Weise wünschen, das Interesse am Theater gefördert zu sehen.

Andrerseits wäre kein Schade gewesen, die „Sprüche des Pythagoreers Demophilus", obschon aus dem Griechischen, doch durch sich selbst und zur Kennzeichnung des Übersetzers bezw. Umsetzers von Wert, aufzunehmen; ferner die Kantate „das große Halleluja", und das kleine einstrophige Liedchen, „Ex tempore" (der Titel ist doppelsinnig), welches lautet:

„In dichtverwachs'nem Laub verborgen
Sang eine Nachtigall einst einen Frühlingsmorgen;
Bald tönten Lieder überall.
Sie sangen ihm aus vollem Halse Lieder
Und Thal und Hügel hallten wieder; —
Da schwieg die Nachtigall."

Ob auch Claudius, die gute Lerche mehr als Nachtigall, geschwiegen haben würde, wenn, wie zu unsrer späten Zeit, allerlei Vögel, die Gott so nicht geschaffen, aus vollem Halse **ihrem** vermeintlichen Frühling ihre Lieder singen oder schreien? Vielleicht würde er „immer stiller" geworden sein, wie er zu Lebzeiten es auch zu werden schon beflissen war.

In Summa, wir wünschen das Büchlein — eins **oder** das andere — in vielen Händen, den edleren Geist desselben in vielen Herzen. Denn der darin spricht und singt, war, um mit W. Herbst zu reden „ein Bote der alten frohen (und doch so gar heilig ernsten) Botschaft, und den Verirrungen der Zeit (nicht bloß **seiner** Zeit) gegenüber ein treuer Beobachter, Wecker, Mahner, — das **deutsche Gewissen**." Und Heinrich Gelzer sagt von ihm: „Aus seinen Schriften schaut uns wie aus reinem Kindesauge ein klarer Himmel von Unschuld und Liebe, von Gottesfrieden und lauterem Wahrheitssinn an. Wie ein Christbaum steht er in unsrer Litteratur da . . ."

Mögen dessen seelerfreuende Lichter sich denn auch als geisterneuende erweisen, d. h. durch die mehr seelische Frömmigkeit, die sie atmen, zu einer geistlichen Weihe den Weg bereiten helfen in — wenn auch nicht mehr „jugendlichen" — **Kindern guten Willens**.

Geschichts- und Lebensbilder aus der Erneuerung des religiösen Lebens in den deutschen Befreiungskriegen. Von **Wilh. Baur**. 1. Band. 4. sehr veränd. Aufl. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 1884.

Ein Buch des ehemaligen Hofpredigers, nunmehrigen Generalsuperintendenten der Rheinprovinz; ein Buch, worin edlere deutsche und auch christliche Art in persönlich und geschichtlich hervorragenden Vertretern, in engstem Zusammenhange mit deutscher Geschichte selbst und zwar mit einem Hauptstück derselben in so geschickter und angenehmer Weise vor Augen gestellt wird; ein Buch, das überdies in 4. Auflage erschien, bedarf nicht erst besonderer Empfehlung im Ev. Schulblatte. Nicht wenige Leser desselben werden es ja kennen oder besitzen, und diese werden daraus das beste geschöpft haben, was man nach Goethes Wort aus der Geschichte schöpfen kann, nämlich „Begeisterung". In diesem Falle dazu Begeisterung für etwas Gutes; denn bekanntlich giebt es ja auch eine solche für bloß Scheingutes oder scheinend schönes, sogar für grundböses, z. B. für Faustischen Titanentrotz und allerlei Hofarts- wie Genußleidenschaften. Schon die Alten unterschieden zwischen apollinischer — lichtherrlicher — und dionysischer — tierischbegehrlicher — Begeisterung.

Allerdings giebt es zwischen beiden eine Mannigfaltigkeit von Mittelstufen und Übergängen in dieser Weltwirklichkeit, die ja von der Frucht des Baumes „Gut und Böse" durch und durch, wie wir selber von Natur, vergeben, um nicht zu sagen, vergiftet ist. Das zeigt sich selbst in der Begeisterung für das höchste und idealste irdische Gut, das Vaterland. Auch diese, wie sie namentlich in der Jugend leicht erwacht, sollte man fromm und heilig zu sprechen sich ebenso hüten, als man sich hüten soll, Weltreich und Gottesreich, staatliche, eheliche und andre Natur- und Schöpfungsordnung auf eine Stufe mit geistlicher Gnaden- oder Erlösungsordnung zu stellen, oder auch beide zu vermischen. Solches kann wohl den natürlichen, zuweilen auch den edleren natürlichen Sinn erfreuen und erheben, aber doch nur auf Kosten der heiligen, „Seele und Geist, auch Mark und Bein scheidenden" Gotteswahrheit, welche zu uns und in uns — wenn wir sie hören wollen — redet von enger Pforte, schmalem Wege, von Verleugnung, Kreuz und Sterben, nämlich Sterben der Ichheit samt ihrer verschiedenen Begeisterung.

Hält man diese Unterscheidung bei sich selbst praktisch aufrecht, so macht uns solches nicht etwa härter im Urteil über andere, die in ihrer Weise das Gute treu gewollt und mit Aufopferung geübt haben in schwerer Zeit, sondern indem es uns selbst gegen diese demütigt, bewahrt es uns doch vor dem Wahn und der gefährlichen Täuschung, daß ein bürgerlich oder soldatisch oder wissenschaftlich tüchtiges, rechtschaffenes, auch z. T. frommes, nämlich naturfrommes Leben ohne jenes innerste „Stirb und Werde" in täglichem Selbststreit, in täglichem Ringen um das höhere Kleinod der göttl. Liebe in Kraft der von ihr selbst ausgehenden Gnade, schon genug für Zeit und Ewigkeit sei. Und nur solches ist doch unserer ganzen Begeisterung, ganzen Hingebung wert. Vieles andere kann Weg dazu sein, muß aber dann zum Abwege werden, wenn es an sich als höchstes Muster aufgestellt wird.

Ob der hochstehende Verfasser diesen Unterschied des Seelischen und Geistlichen, des Natürlichen und Göttlichen überall genügend angedeutet hat, namentlich da, wo besonderer Anlaß dazu war, in den einleitenden Stücken des Buches? Das Urteil darüber wird verschieden sein nach dem Urteilenden. Aber das Buch bleibt in jedem Falle sehr empfohlen! —

Deutsche Dichter und Denker. Geschichte der deutschen Litteratur mit Probensammlung zu der-

selben. Für Schule und Haus bearb. von Dr. Friedr. Sehrwald. Zweite durchaus umgearbeitete Auflage. 2. Lieferung, 1. Abteilung. Altenburg, Oskar Bonde. 1882.

Deutsche Dichter und Denker in Proben, Mottos, Selbstbekenntnissen und Urteilen der Zeitgenossen und Nachwelt. Litterarhistorische Auswahl bearbeitet von Dr. Friedr. Sehrwald. 1. und 2. Lieferung (Von den Anfängen der deutschen Litteratur bis auf Hegel). Altenburg, Oskar Bonde. 1883.

Nachdem der Bearbeiter bereits im Jahre 1877 ein größeres Litteraturwerk unter dem Titel: „Deutsche Dichter und Denker für Jung und Alt, ausgewählt und durch litterarhistorische Charakteristiken eingeleitet," in zwei Bänden herausgegeben, hat derselbe gleichsam als zweite Auflage desselben das obige Doppelwerk in Angriff genommen und wohl schon zu Ende geführt, wenn auch nur die bezeichneten Lieferungen uns zur Einsicht vorliegen.

Ein sehr fleißiges und geschickt ausgeführtes Werk, welches mit der Geschichte unsrer Poesie von den ältesten Zeiten an bis auf die Gegenwart, wie mit dem Leben und Charakter ihrer hervorragenderen Vertreter, die Philosophen eingeschlossen, besser bekannt macht als die meisten andern, die in Fülle zu unsrer Zeit auftauchten. Dabei ist der Geist des Ganzen ein moralischer, wenn auch nicht ausgesprochen christlicher, wonach sich Urteil und Auswahl der gegebenen Proben bestimmt. Ein eingehenderes Urteil müssen wir uns bis zum Eingange der noch fehlenden Anfangs- und Schlußlieferungen vorbehalten.

Cl.

Erzählungen über Kirchenlieder. Zwei Hefte. Leipzig, Fischer u. Wittig 1878. Niedersächsische Gesellschaft zur Verbreitung christl. Erbauungsschriften.

Die Erzählungen sind recht ansprechend und ihrem wesentlichen Inhalte anscheinend auch thatsächlich richtig.

Die sonntägliche Predigt. Ein Wochenblatt für die christl. Gemeinde. Herausgegeben von Pfarrer Haß (unter Mitbeteiligung anderer).

Diese Predigtsammlung, von der uns aus dem Jahre 1882 etwa 20 Predigten vorliegen, jede auf einem halben Bogen einzeln gedruckt und erschienen, machen in ihrer ganzen Darstellung einen durchaus anderen Eindruck als die besprochenen Katechismus-Arbeiten des Pf. Haß. Der Satzbau ist fast durchgängig einfach und leicht verständlich, der Ausdruck schlicht und erbaulich, die Auslegung und Anwendung sich an den Text anschließend und auf denselben sich gründend.

Eine neue Bearbeitung des Enchiridions der biblischen Geschichte.*)

(Selbstanzeige.) Vom Herausgeber.

Vor kurzem ist eine revidierte und vermehrte Ausgabe des Enchiridions erschienen. Ich möchte darüber den Lesern einige Mitteilungen machen. Es sei mir gestattet, vorab das Vorwort zu dieser neuen Auflage reden zu lassen.

*) Enchiridion der bibl. Geschichte oder: Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. 12. Aufl., Gütersloh, C. Bertelsmann. 1884. Preis 40 Pf.

Vorwort zur zwölften Auflage.

Wie die Zahl der Auflagen zeigt, ist das biblische Enchiridion längst kein Neuling mehr in der Schulwelt.

Den bisherigen Freunden des Büchleins hat dies Vorwort nur anzusagen, daß die vorliegende 12. Auflage mehrfache Verbesserungen bringt. Einmal haben an verschiedenen Stellen die Fragen eine zweckmäßigere Fassung erhalten. Sodann wurde auf vielseitigen Wunsch bei jeder Geschichte die logische Einteilung hinzugefügt. Bei einer solchen Disposition will mancherlei überlegt sein: hinsichtlich des Inhaltes, daß sie logisch richtig, begrifflich gehaltvoll und unterrichtlich zweckmäßig sei; hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks, daß derselbe bezeichnend, möglichst kurz und doch leicht verständlich sei. Es liegt demnach auf der Hand, daß eine gute Gliederung einer Geschichte sich nicht aus dem Ärmel schütteln läßt, — schon nicht einmal hinsichtlich des Inhaltes, geschweige hinsichtlich der sprachlichen Fassung. Die Versuche, welche mir bisher zu Gesicht gekommen sind — in den Historienbüchern oder anderwärts — lassen in jedem Betracht viel zu wünschen übrig und zwar nicht etwa bloß da und dort, sondern fast bei allen Geschichten. Die Verfasser scheinen sich die Anforderungen an eine solche Arbeit nicht klar gemacht und darum die Schwierigkeit der Aufgabe nicht gefühlt zu haben. Bedenkt man, wie viele Hülfe eine gute logische Disposition dem Verständnis und dem Einprägen leisten kann, dann ist klar, daß der Lehrer alle Ursache hat, diesen Teil seiner Aufgabe nicht leicht zu nehmen. — Was die hier dargebotenen Einteilungen betrifft, so ist der sprachliche Ausdruck nur auf die Oberstufe berechnet. Auf den unteren Stufen muß derselbe daher mitunter mit einem einfacheren vertauscht werden.

Für diejenigen, welche das Enchiridion bisher noch nicht näher kennen gelernt haben, sei folgendes bemerkt.

In der Durcharbeitung des Lehrstoffes, gleichviel welchem Gebiete derselbe angehört, nimmt der Verfasser (in Übereinstimmung mit Comenius, Herbart, Mager, Ziller) bei jeder Lektion drei Haupt-Lehroperationen an:

I. **Anschauen** (anschauliches Auffassen) des konkreten Stoffes — inkl. **Einprägen** desselben;

II. **denkendes** Betrachten dieses Stoffes zur Heraushebung einzelner allgemeiner Gedanken (Begriff, Regel, Maxime, Spruch u. s. w.), — inkl. **Einprägen** dieser abstrahierten Wahrheiten;

III. **Anwenden** des (bei II.) Gelernten, inkl. **Schlußreproduktion** des Ganzen in irgend einer Form.*)

Das Enchiridion hat es lediglich mit dem konkreten Stoffe dieses Gebietes zu thun und zwar seinem letzten Zwecke nach mit dem Einprägen desselben.

---

*) Eine genauere Betrachtung dieser drei Hauptoperationen würde zeigen, daß man bei der ersten wie bei der zweiten zwei Akte unterscheiden kann. Die erste Hauptstufe zerfällt dann in:
a) einleitende Vorbesprechung (zur Anknüpfung an das bereits Bekannte),
b) Darbietung des Neuen;
die zweite in
a) Vergleichen (Urteilen),
b) Zusammenfassen (Begriffsbildung).
Zählt man nun (mit Ziller) anstatt der ersten beiden Hauptoperationen ihre vier Unterakte, so ergeben sich insgesamt fünf formale Stufen.

Hier bezweckt es aber nicht bloß eine Erleichterung der Einprägungsarbeit, sondern auch eine intensiv höhere, wertvollere Leistung, nämlich ein solches Behalten, daß die Vorstellungen auch für die denkende Verarbeitung möglichst disponibel sind. Die Eigentümlichkeit seines Hülfsdienstes wird sich am kürzesten charakterisieren lassen, wenn wir die abweichenden Verfahrungsweisen daneben stellen. In methodischer Beziehung war und ist das Enchiridion ein Absagebrief, ein zwiefacher. Einmal protestiert es wider jene althergebrachte, hypermechanische Methode, welche beim Repetieren auf jede Art des Abfragens verzichtet, also das Einprägen ausschließlich durch Vorsagen und Nachsagenlassen besorgt, oder gar in noch schlimmerer Ausartung die Memorierarbeit fast ganz dem häuslichen Fleiße der Schüler auflädet. Zum andern wird auch diejenige Methode abgewiesen, welche zwar beim Repetieren das Abfragen zu Hülfe nimmt, aber auf die Form der Fragen keinen Fleiß verwendet, also vorwiegend mit sog. Abwickelungsfragen und zerpflückenden dürftigen Notizfragen sich behilft. Das Enchiridion geht nämlich von der psychologischen Ansicht aus, daß das Denken eine der Haupthülfen des Gedächtnisses ist, und darum beim Einprägen Wiederholen und Denken sich die Hand reichen müssen. Daraus folgt dann für unsern Fall: die Repetitionsfragen müssen soviel als thunlich judiciöser Art sein, d. h. solche Fragen, welche den gemeinten Stoff unter einen begrifflichen Gesichtspunkt stellen. (Würde z. B. gefragt: „Was that Potiphars Weib nach Josephs Weigerung?" so wäre das eine bloße Abwickelungsfrage. Lautet dagegen die Frage: „Wie rächte sich die verführerische Schlange?" so wird die That unter den Begriff der Rache gestellt, und durch die bildliche Bezeichnung der Verführerin tritt sogar ein zweiter höherer Gesichtspunkt mit auf.) Von den Zerpflückungsfragen sind die judiciösen außerdem noch dadurch scharf geschieden, daß sie eine längere Antwort fordern, in der Regel eine solche, die mehrere Sätze umfaßt.

Um deutlich zu erkennen, was die judiciöse Form der Repetitionsfragen für das Behalten des Stoffes zu leisten vermag, braucht man sich nur darauf zu besinnen, was die logische Einteilung für denselben Zweck leistet. Bei einer solchen Disposition spricht nämlich jede Abschnitts-Überschrift eine Reflexion, ein Judicium (Urteil) aus; sie ist also ihrem Wesen nach dasselbe, was eine judiciöse Frage ist, nur abgekürzt und nicht in Frageform ausgedrückt. Die einzelne Überschrift hält vorab den Stoff ihres Abschnittes begrifflich zusammen; und die Überschriften insgesamt halten durch das zwischen ihnen bestehende logische Band die ganze Geschichte zusammen. Was nun die Teil-Überschriften als Oberfragen begonnen haben, das setzen die judiciösen Unterfragen innerhalb jedes Abschnittes fort: sie durchflechten den geschichtlichen Stoff mit geistigen Verbindungsfäden; denn logisch teilen heißt zugleich logisch verknüpfen. So gewinnt denn das Einprägen durch diese Ober- und Unterfragen zweierlei Hülfen: einmal die Erleichterung, welche Ratichs Forderung des „stücklichen" Lernens im Sinne hat, — wodurch also das Abfragen überhaupt (als Zerteilen) gerechtfertigt ist; und sodann die positive Verstärkung, welche die judiciöse Form der Fragen bringt, indem nun die Teile, welche sonst bloße Stücke sein würden, in organisch verbundene Glieder verwandelt werden. Während auf das mechanische Einlernen das bekannte Dichterwort sich anwendet:

> Die Teile hat man in der Hand,
> Fehlt leider nur das geistige Band, —

charakterisiert sich das denkende Memorieren dadurch, daß der Schüler das eine

samt dem andern gewinnt. So oft nun eine Lektion in solcher Weise repetiert wird, so oft treten die beiderlei Hülfen — Erleichterung und Verstärkung — in Wirksamkeit.*)

Nebenbei sei noch auf eine besondere Eigentümlichkeit der Enchiridions-Fragen aufmerksam gemacht. Dieselben sind so formuliert, daß die Geschichte auch nach diesen Fragen gelesen werden kann. Dies bringt den Vorteil, daß nun das Lesen gleichsam aus einem Monolog in einen Dialog verwandelt wird, also an Belebung gewinnt. Wer da weiß, wie viel bei jeder Schularbeit die Steigerung des Interesses wert ist, der wird ohne Zweifel auch diesen Dienst des Enchiridions willkommen heißen, und das um so mehr, da nun auch beim Lesen die Memorierkraft der judiciösen Frageform sich bethätigen kann. — Wie man verstehen wird, ist hier zunächst an das Lesen in der Schule gedacht. Nehmen wir nun an, daß die Schüler das Enchiridion in Händen haben, so können die genannten Vorteile auch dem repetierenden häuslichen Lesen zu gute kommen. Überdies kann dann das Büchlein auch beim schriftlichen Reproducieren benutzt werden; und diejenigen Schulen, welche sich wesentlich mit auf das schriftliche Repetieren stützen müssen, weil dem Lehrer zum mündlichen die Zeit fehlt, werden diesen Dienst zu schätzen wissen.**)

---

*) Hie und da wird man im Enchiridion ausnahmsweise auch eine bloße Abwickelungsfrage angewandt finden, aber nur behufs einer bequemen Überleitung. Unvermeidlich sind freilich die Abwickelungsfragen auch da, wo nach etwas Zuständlichem zu fragen ist (z. B. bei der Tempeleinrichtung), und wo es sich um Naturvorgänge handelt (z. B. bei der Schöpfung). —

Warum stellenweise auch reine Reflexionsfragen eingeschoben sind, ergiebt sich aus dem Zusammenhange.

**) In einer früheren Recension fand sich die Bemerkung, Recensent könne sich nicht recht vorstellen, wie ein Lesen der Geschichte nach Fragen möglich sei. Offen gestanden, ist mir nicht recht verständlich, warum es Schwierigkeit macht, sich das Lesen nach Fragen vorzustellen. Doch will ich das Verfahren an einem Beispiele zeigen. Nehmen wir die Geschichte: Salomo wird König. Ich werde die Fragen und die gelesenen Antworten nebeneinander stellen.

Fr.: Woraus ist zu erkennen, mit welcher Gesinnung Salomo sein Amt antrat?	Antw.: Salomo saß nun auf dem Thron seines Vaters Davids, und er hatte den Herrn lieb und wandelte nach den Sitten seines Vaters Davids. Und der König ging hin gen Gibeon daselbst zu opfern; und der Herr erschien Salomo im Traum und sprach: Bitte, was ich dir geben soll? Salomo sprach: Mein Gott, du hast u. s. w. — bis: denn wer vermag dies dein mächtiges Volk zu richten?
Fr.: Wie hat der Herr sein Gebet erhört?	Antw.: Das gefiel dem Herrn wohl, und er sprach: Weil du solches bittest und bittest nicht u. s. w. — bis: so will ich dir auch geben ein langes Leben.
Fr.: Welchen schwierigen Rechtshandel sollte Salomo entscheiden?	Antw.: Zu der Zeit kamen zwo Weiber zum Könige und traten vor ihn. Und das eine Weib sprach: Ach, mein Herr, u. s. w.. Das andere Weib sprach: Nicht also u. s. w. — bis: dein Sohn ist tot und mein Sohn lebet.
Fr.: Warum war die Entscheidung schwer? —	(Reflexionsfrage).

U. s. w.

Obwohl die Fragen eigentlich auf ein freies Antworten berechnet sind, so lassen sie doch, wie man sieht, auch stets eine Antwort nach dem Wortlaut des Textes zu.

Damit sind aber die Hülfsdienste, welche das Enchiridion zu leisten vermag, noch keineswegs erschöpft. Eine ganze Gruppe dieser Dienste ist bis jetzt noch nicht zur Sprache gekommen.

Eins fällt schon sofort in die Augen, nämlich dies, daß die judiciöse Form der Fragen auch ein reicheres und tieferes *Verständnis* der Geschichten erschließt. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, in welchem Maße dies geschieht, braucht der Lehrer nur bei irgend einer Geschichte, namentlich bei einer der schwierigeren oder gehaltvolleren, die Einteilung und die Unterfragen durchzusehen. Vor allem ist es die Innenseite der Geschichte, welche aufgedeckt wird, also einerseits der psychologische Untergrund der handelnden Personen — ihre Überlegungen, Motive und Absichten — und andrerseits der Kausalzusammenhang der Ereignisse. Mit allem Fug könnte daher das Enchiridion auch ein Handbuch der elementaren *Bibelerklärung* heißen, und zwar ein solches, das dazu mit zwei seltenen Eigenschaften ausgestattet ist: einmal kann es sich durch seine gedrängte *Kürze* empfehlen, zumal im Vergleich zu der auf diesem Gebiete gewohnten Breite, und zum andern treten die dargebotenen begrifflichen Gedanken so auf, daß sie das *selbstthätige* Nachdenken in Bewegung bringen.

Weiter enthält das Büchlein eine Handreichung, die den Lehrer selbst angeht und darum an dieser Stelle nur andeutungsweise berührt werden kann. Die oben bezeichneten Vorteile beim Einprägen, die Erleichterung und die intensiv höhere Leistung, sind nicht so wohlfeil zu haben, wie es vielleicht scheinen mag. Sollen dieselben vollaus, ohne Abzug, erreicht werden, dann entstehen auch höhere Anforderungen an die *persönliche* Lehrthätigkeit, an die Präparation. Einmal muß der Lehrer sich auf die judiciöse Frageform ernstlich einüben, da das bloße Wollen noch nicht hinreicht zum rechten Vollbringen, auch darauf sich einüben, den sprachlichen Ausdruck der Fragen zu wechseln, damit die Schüler immer von neuem zu scharfem Aufmerken genötigt werden. Überdies aber — und das ist noch unerläßlicher — muß das anschauliche Vorführen der Geschichte (durch Vortrag und eingeflochtene Unterredung) so geschehen, daß die judiciösen Gesichtspunkte, welche nachher die Repetitionsfragen hervorheben wollen, den Schülern schon im voraus einigermaßen vertraut werden; denn geschähe dies nicht, so würden manche Fragen mutmaßlich einem Teile der Schüler nicht sofort genügend verständlich sein.*) Nun *fordert* aber das Enchiridion nicht bloß jene zweierlei Präparationsarbeiten, sondern bietet auch, wie jeder erproben kann, dafür gerade die *Handreichung*, welche der Lehrer wünschen muß.**)

---

*) Hier wird also schon vom Einprägen her klargestellt, daß zum anschaulichen Vorführen einer Geschichte *mehr* didaktische Kunst gehört, als die üblichen methodischen Lehrbücher anzunehmen pflegen.

**) Am Schlusse dieser Anzeige werde ich zur Probe einige Lektionen aus dem Enchiridion mitteilen. Der Leser wird dann Gelegenheit haben zu prüfen, ob er sich von dem Schriftchen eine nützliche Hülfe versprechen kann oder nicht. Bei dem bloßen Besehen könnte freilich leicht eine Selbsttäuschung mit unterlaufen. Wer daher Lust hat, die Prüfung zu verschärfen, dem glaube ich ein gutes Mittel dazu an die Hand geben zu können. Es ist folgendes. *Bevor er die unten mitgeteilten Proben angesehen hat*, möge er sich daran geben, *selber* zu den betreffenden Geschichten die logische Einteilung nebst den Fragen zu entwerfen. Ist er damit fertig, so halte er die beiderlei Arbeiten vergleichend neben einander und sehe zu, welche derselben am meisten den gestellten Anforderungen entspricht. (Die sechs Anforderungen an die Einteilung sowie die verschiedenen Anforderungen an die Fragen sind oben bestimmt angegeben.) Glaubt er dann, seinem eignen Entwurfe den Vorzug zusprechen zu dürfen, so wird ihm meine Handreichung entbehrlich sein. Freilich darf er nun auch die Mühe nicht scheuen, sich selber ein Frageheft auszuarbeiten; denn von seinem bloßen Können würden die Schüler doch noch nicht den gebührenden Nutzen haben.

Eine genaue Anweisung zur Benutzung des Büchleins findet sich in der methodischen Begleitschrift: „Ein Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte“ (Gütersloh, C. Bertelsmann), welche in kurzem ebenfalls in neuer Auflage erscheinen wird. Vielleicht entschließe ich mich, jene Abhandlung nicht wieder separat, sondern mit verschiedenen andern religionsunterrichtlichen Aufsätzen, die früher im Ev. Schulbl. erschienen sind, zusammen in einer größeren Schrift herauszugeben.

Die psychologische Begründung der betreffenden methodischen Grundsätze hat der Verf. geliefert in der Schrift: „Denken und Gedächtnis, eine psychologische Monographie“ (2. Aufl., Gütersloh 1884), — speciell für den biblischen Geschichtsunterricht S. 120—149.

Wie es in der Welt Brauch ist, hat das Enchiridion auf seinem Lebenswege durch böse und gute Gerüchte gehen müssen. Als es vor 20 und einigen Jahren seinen Lauf begann, herrschten in den Seminarien und in den Schulen die Regulative. Ihren Anhängern kam das Enchiridion nicht gelegen. Denn einmal widersprach es der Ansicht, welche das geläufige Wiedererzählen der biblischen Geschichten für die Krone des Lernens in diesem Fache hielt und darum ein Präsenthalten aller behandelten Geschichten forderte; und zum andern und noch mehr protestierte es gegen alle Arten und Formen des mechanischen Einlernens. So erfanden denn die einen, — dieweil sie selber bis an den Hals im mechanischen Treiben staken, aber diese Blöße gern verdecken wollten — die Einrede: das Enchiridion verleite zum mechanischen Lernen. Die Gescheiteren, die gut einsahen, daß man sich mit einer solchen Behauptung lächerlich machen würde, versuchten es dagegen mit dem gerade entgegengesetzten Einwande: die Frageform des Enchiridions sei für die Schüler zu schwierig. Mit dieser Klage hätte ich mich eher zufrieden geben können, da damit wenigstens bewiesen war, daß das Enchiridion nicht ein mechanisches, gedankenloses Lernen begünstige; nur hätte der Kritiker hinzufügen müssen: daß jene Frageform für diejenigen Schüler zu schwer wäre, welche an die gebräuchlichen Zerpflückungs- und bloßen Abwickelungsfragen gewöhnt seien; und daß die Seminarzöglinge leider nicht auf die bessere Frageweise eingeübt würden. Eine bekannte pädogogische Autorität, der Schulrat Dr. Kellner in Trier, sprach dagegen schon bei der ersten Auflage des Enchiridions in einer Recension das Urteil aus: er würde sich freuen, wenn er in den ihm unterstellten Schulen das Enchiridion in der Hand jedes Schülers sähe. Auch der Ev. Oberkirchenrat in Preußen hat damals die Provinzial-Konsistorien auf das Enchiridion aufmerksam gemacht und dasselbe angelegentlich empfohlen.

Hier mögen zur Probe einige Beispiele folgen: drei Geschichten aus dem A. Test., drei aus dem Leben Johannes des Täufers und drei aus dem Leben Jesu.

1. Elisa und der syrische Feldhauptmann.

A. Ein vornehmer Kranker.

1. a) An welcher Krankheit litt der syrische Feldhauptmann?
   b) Wie ward er auf den Boten Gottes in Israel aufmerksam?
2. Wie gedachte Naeman bei demselben Hülfe zu suchen?

B. Die Glaubensprüfung. („Kann Wasser ꝛc.“)

3. Zu welcher Glaubensthat forderte Elisa ihn auf?
4. Warum wollte Naeman dem Rat Elisas anfangs nicht folgen?

C. Die Glaubenserkenntnis. (Nicht Wasser, sondern ꝛc.)

5. Wodurch kam er aber zu einem bessern Entschlusse?

6. Zu welcher Glaubenserkenntnis kam Naeman durch seinen ersten Glaubensgehorsam? (Weish. 16, 12.)
7. a) Wie wollte er sich gegen Elisa dankbar beweisen?
b) Wie lehnte Elisa das Geschenk ab? (Warum? Matth. 10, 8. 1 Kor. 9, 12—14.)

D. Der Geiz — ein geistiger Aussatz. (1 Tim. 6, 9. 10.)

8. a) Zu welchem Betruge ließ sich Gehasi durch seinen Geiz verleiten?
b) In welche zweite Lüge verstrickte ihn die erste? (1 Tim. 6, 9. 10.)
9. a) Welches Urteil mußte er darum hören?
b) Was hat er statt Naemans Güter empfangen?

2. Elisa im Kriege wider die Syrer.

A. Die Syrer wollen einen Propheten fangen.

1. a) Welche Kriegspläne machte der syrische König?
b) Auf welche Weise wurden diese Anschläge immer vereitelt?
2. Wo suchte der König die Ursache davon?
3. Wie erfuhr er den wahren Grund?
4. Was that er, um zuerst seinen stärksten Gegner aus dem Wege zu räumen?

B. Der Prophet fängt die Syrer.

5. Wie erfuhr Elisa die Gefahr?
6. Wie tröstete er den verzagten Diener? (Ps. 34, 8.)
7. Wodurch wurde der Diener von Elisas Versicherung überzeugt?
8. a) Auf welche Weise gab der Herr die Feinde in Elisas Hand?
b) Wie brachte Elisa sie in die Gewalt seines Königs?
9. Wie ließ Elisa die Gefangenen behandeln?
10. Welchen Eindruck machte diese Geschichte auf die Syrer? (2 Kön. 6, 23.)
11. Wer war in diesem Kriege Israels „Wagen und Reiter" gewesen? (2 Kön. 13, 14. Pred. Sal. 9, 13—16.)

3. Jonas und die assyrische Hauptstadt.

A. Scheu vor dem Prophetenamt.

1. Welchen Auftrag erhielt Jonas von Gott?
2. Wie nahm Jonas diese Mission an?

B. Erlernung des Prophetensinnes.

3. a) Wie erfuhr er auf dem Meere die Hand des Herrn?
b) Wie sah er sein Unrecht ans Licht gebracht?
4. Wie übergab er sich jetzt (mit seiner Schuld) gänzlich in Gottes Hand?
5. Wie erfuhr er im Meere Gottes Barmherzigkeit?
6. a) Wie wurde er zum zweiten Male in den Missionsdienst berufen?
b) Wie führte er jetzt den Auftrag aus?

C. Die Wirkung der Predigt.

7. Wie nahmen die Einwohner Ninives die Predigt auf?
8. Wie hat Gott die Buße der Leute angesehen?

D. Eine neue Prophetenlektion.

9. Wie zeigte es sich, daß Jonas die Güte und Langmut Gottes noch immer nicht völlig verstand?
10. Wie lernte Jonas sein Unrecht einsehen?
11. Was hat der Herr Jesus von Jonas und den Leuten zu Ninive gesagt? (Matth. 12, 38—41.)

4. Johannes tritt als Vorbote des Heilandes auf.

A. Bußpredigt an alle.

1. Wann wurde Johannes von Gott zu seinem Prophetendienst berufen?
2. In welcher Gegend predigte er?
3. Welches war die Summa (der Hauptinhalt) seiner Predigt?
4. Wodurch mußten diejenigen, welche ihm in ihrem Herzen recht gaben, dies bezeugen?
5. Mit welchen Worten hatte schon Jesaias diese Vorbereitung auf den Heiland geweissagt?
6. Welchen Eindruck machten des Johannes Predigten auf die Leute?
7. Wodurch war Johannes auch äußerlich dem Propheten Elias ähnlich? (2 Kön. 1, 7. 8; — Mal. 4, 4—6; — Matth. 11, 7—14.)

B. Warnung der Unbußfertigen.

8. Wie strafte Johannes diejenigen, welche wähnten, der Buße nicht zu bedürfen? (Luk. 7, 29—31. 33. 34. Matth. 21, 24—27.)

C. Mahnung an die Getauften: Bürger, Zöllner, Militärpersonen.

9. Welchen Rat gab er den Leuten, welchen es mit ihrer Sinnesänderung ein rechter Ernst war? 1 Joh. 3, 16—18.
10. Was empfahl er den Zollpächtern, die sich bekehren wollten?
11. Was riet er den Kriegsleuten, die sich zum kommenden Himmelreich bereiten wollten?

D. Hinweisung auf die (rechte) Geistestaufe.

12. Welches Zeugnis legte Johannes ab, als man ihn für den verheißenen Christus hielt?

5. Jesus wird von Johannes getauft.

A. Jesu Zeugnis über Johannes Taufe.

1. Wodurch hat Jesus thatsächlich bezeugt, daß Johannes Taufe von Gott geordnet sei?
2. Warum weigerte sich Johannes, ihn zu taufen?
3. Woraus erkannte Johannes, daß es so für Jesum geziemlich sei? (Matth. 20, 22; Luk. 12, 49. 50; Ps. 69, 2. 3.)

4. Wie erhalten wir durch Jesu That und Wort:
a) einen Blick in die Bedeutung der Taufe, und damit zugleich
b) einen Fingerzeig zur tieferen Auffassung seines Erlösungswerkes? (Vgl. die vorhin angeführten Sprüche.)

B. Gottes Zeugnis über Jesum.

5. Wie erhielt Johannes gewisse Zeugnisse, daß er den getauft hatte, welcher selber mit dem heiligen Geist taufen sollte:
a) durch die Taufe vom Himmel? (Vgl. Hebr. 1, 9.)
b) durch die Stimme vom Himmel? (Joh. 1, 33. 34.)

6. Der Tod Johannes des Täufers.

A. Welt und Wahrheit — (berühren sich nur in W — eh).*)

1. Wer war zu jener Zeit römischer Statthalter in der Provinz Galiläa?
2. Wie war dieser Herodes mit jenem verwandt, welcher die Kinder zu Bethlehem töten ließ?
3. Welche Sünde hatte Herodes in seinem Familienleben begangen?
4. Wie war ihm dieselbe durch Johannes vorgehalten worden?
5. Welche Folge hatte diese freimütige Bußpredigt?
6. Wie weit ging der Haß der Herodias gegen ihn?
7. Warum konnte sie ihren Willen noch nicht durchsetzen?

B. Letzte Hinweisung Johannes auf den Heiland.

8. Welche Botschaft sandte Johannes aus dem Gefängnisse zu Jesu?
9. Auf welches alttestamentliche Zeugnis (Kennzeichen) wies Jesus hin? (Jes. 61, 1. 2; K. 34, 4—6. 8. 10.)
10. Welches Zeugnis legte Jesus nachher über Johannes ab? (Matth. 11, 7—15.)

C. Ein Hoffest kostet dem letzten Propheten das Leben.

11. Wie fand die Herodias eine willkommene Gelegenheit, ihren Racheplan wider Johannes auszuführen?
12. Welchen teuflischen Rat gab sie ihrer Tochter?
13. a) Wie brachte sie ihre Bitte vor?
b) Warum mußte sie „eiligst" zum Könige gehen und fordern, daß die Bitte „jetzt, sogleich" erfüllt werde?
14. Warum gab der König seinem bessern Gefühle, das er wirklich hatte, nicht nach?
15. Welches war des Johannes Ende in dieser Welt?
16. Welchen Sünden ist dieser letzte Prophet des alten Bundes zum Opfer gefallen?
17. Wie haben seine Jünger ihm auch noch nach dem Tode ihre Liebe bezeugt?

D. Die Angst des Mörders.

18. Woraus ist zu erkennen, daß Herodes seitdem von seinem Gewissen geängstigt wurde?
19. Wo hat dieser Herodes den Herrn Jesum noch selbst gesehen?

7. Die Heilung des Blindgebornen und das Gericht der Selbstverblendeten.

A. Eines Blinden erster (sonniger) Sonntag.

1. Was für einen Unglücklichen traf Jesus einst auf seinem Gange durch Jerusalem?
2. Wie forschten die Jünger nach dem Grunde dieses schweren Leidens?
3. Welchen Aufschluß erhielten sie?
4. Wie wurden Gottes Liebesgedanken und Jesu Herrlichkeit zugleich an dem Blinden offenbar?
5. Was für ein Gerede entstand dadurch unter den Nachbaren?
6. An welchem Tage war die Heilung geschehen?

B. Des Blindgebornen Zurechtweisung der Selbstverblendeten.

7. Wie zeigten etliche Nachbaren ihre Feindschaft gegen Jesum? (Joh. 9, 13.)
8. Wie suchten die Ratsherren den Blinden auszuforschen? (In welcher Absicht?)
9. Wie erzählte ihnen dieser den Hergang?
10. Wie zeigte sich, daß die Ratsherren doch nicht alle eines Sinnes waren?
Woran wollten die einen erkennen, daß Jesus kein Prophet sei?
Woraus schlossen die andern, daß Jesus kein sündiger Mensch sei?
11. Welches Bekenntnis legte der Geheilte ab?
12. Warum ließ man auch seine Eltern noch vorfordern?
13. Welche Frage legte man ihnen vor?

*) Wie der Leser merken wird, ist hier eine Sentenz als Überschrift verwendet worden. Es kommt dies nur einmal vor. Dieses Beispiel mag darauf aufmerksam machen, daß es noch häufiger hätte geschehen können. Es ist nicht zu verkennen, daß treffende kurze Sinnsprüche, wenn sie an die passende Stelle gebracht werden, sehr nützliche Dienste leisten können. Im Drucke wollte ich jedoch nicht gern mehr Beispiele dieser Art anbringen, einmal um alles Auffällige zu vermeiden, und zum andern, weil meine Auswahl vielleicht nicht jedem zugesagt haben würde. Hier muß jeder nach seinem individuellen Sinn und Geschmack verfahren. — Vielleicht interessiert es die Leser, wenn ich noch bemerke, daß das obige Diktum von einem deutschen Philosophen, Schopenhauer, stammt, (aus dessen Schrift: „Parerga und Paralipomena"). Wörtlich lautet es dort: „Welt und Wahrheit haben nur das W gemein."

14. Auf welche Weise suchten die Eltern sich aus der Sache zu ziehen?
15. Was bewog sie dazu?
16. Wie versuchten jetzt die Ratsherren, den Sohn einzuschüchtern?
17. Welches unbestreitbare Wissen setzte er ihrem vorgeblichen Wissen entgegen? (Welches ist gewisser?)
18. Was versuchten sie nun, um ihn auf Widersprüchen zu ertappen?
19. Wie wußte er ihre List und Heuchelei ans Licht zu ziehen?
20. Wie trat jetzt ihre wirkliche Gesinnung an den Tag?
21. Mit welcher runden Antwort hat er ihnen vollständig den Mund gestopft?
22. Wodurch bewiesen sie, daß sie darauf nichts mehr zu erwiedern vermochten?

C. Des Geheilten rechter Sonntag.

23. Wie erfüllte sich an diesem treuen Bekenner Jesu das Wort: „Wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe" —?
24. Welches Wort ist an den feindseligen Pharisäern immer mehr erfüllt worden? (Matth. 25, 29.)
25. Mit welchen Worten bezeichnete Jesus hier diese Doppelwirkung seines Kommens in die Welt? (Vgl. Luk. 2, 34.)
26. Wie vermahnte er noch die Pharisäer, welche ihre Verblendung nicht einsehen wollten?

8. Die Gleichnisse von der Freude der himmlisch Gesinnten über einen reuigen Sünder. (Luk. 15.)

1. Bei welchem Anlaß erzählte Jesus diese drei Gleichnisse? (Luk. 15, 1—3.)
2. Welchen Bescheid hatte er früher auf denselben Vorwurf gegeben? — (Matth. 9, 9—13.)

a) Das verlorene Schaf:

3. Welche Mühe giebt sich ein Hirte um ein verlorenes Schaf?
4. Wie äußert er seine Freude beim Wiederfinden?
5. Welche Freude der Himmelsbewohner wird hierdurch abgebildet?

b) Der verlorne „Groschen":

6. Welche Sorge und Mühe giebt sich der Mensch um verlorenes Geld?
7. Wie giebt er seine Freude beim Wiederfinden kund?
8. Welche Freude der Engel ist hierdurch abgebildet?

c) Das verlorene Kind:

9. Welche Hauptpersonen kommen in diesem Gleichnisse vor?

A. Die Verirrung.

10. In welche arge Verirrung fiel der jüngste Sohn?
11. Wie vergeudete er sein Erbteil?

B. Die Buße.

12. Wodurch kam er zur Erkenntnis seiner Schuld? (Matth. 5, 3.)
13. Wie äußerte sich seine Reue? (V. 4.)
14. Wie entschloß er sich zur Umkehr? (V. 6.)

C. Die Vergebung.

15. Wie nahm der Vater den reuig Heimkehrenden auf?
16. Wie demütigte sich der Sohn?
17. Wie gab sich die Freude des Vaters über das Wiederfinden des verlornen Kindes kund?

D. Ein „Gerechter" ohne Liebe.

18. Wie erfuhr der älteste Sohn die Heimkehr des Bruders?
19. Wie offenbarte sich seine lieblose, pharisäische Gesinnung?
20. Welche herzliche Ermahnung richtete der Vater noch zuletzt an ihn?
21. Wer ist in dem Vater dieser Söhne abgebildet?
22. Welche Gesinnung ist in dem Bilde des ältesten Sohnes dargestellt?
23. Woran mag ein jeder bei dem verlorenen und wiedergefundenen Sohne gedenken? (Röm. 3, 23. 24.)

9. Jesus vor Pilatus.

A. Erste (unbestimmte) **Anklage — und ihre Abweisung.**

1. Wohin wurde Jesus bei Tagesanbruch geführt?
2. Warum blieben die Ratsherren und der Volkshaufe draußen stehen?
3. Wie erkundigte sich Pilatus nach ihrer Anklage wider Jesum?
4. a) Welche unbestimmte Beschuldigung brachten sie zuerst vor?
b) Warum drückten sie sich so unbestimmt aus? was hofften sie?
5. a) Welche Meinung mußte Pilatus dadurch über Jesum bekommen?
b) Wie wies er deshalb die Anklage ab? (Vgl. Apg. 18, 12—16.)
6. a) Warum wollten sie sich damit nicht zufrieden geben?
b) Wie hätten sie ihren Haß wider Jesum dann nur auslassen können? (Joh. 9, 34.)
7. Welches Wort Jesu (über sein Lebensende) begann jetzt in Erfüllung zu gehen? (Matth. 20, 18. 19.)

B. Zweite (bestimmte) **Anklage — und anfängliche Freisprechung.**

8. a) Welche bestimmte (aber erdichtete) Beschuldigung brachten sie jetzt vor?
b) Worin bestand demnach die eigentliche Beschuldigung?
Was hatten sie dabei absichtlich verschwiegen und verdreht? (Joh. 18, 36; vgl. Matth. 26, 52; Joh. 6, 15.)
Welche Behauptung war rein erlogen? (Luk. 20, 22. 25.)
9. Warum war der Landpfleger genötigt, diese Anklage anzunehmen?
10. Welche Frage legte er Jesu vor?
11. a) Wie verantwortete sich Jesus gegen diese Beschuldigung?

b) Wodurch bewies er, daß sein Königreich nicht nach dieser Weltart sei? (Vgl. Matth. 26, 52; 20, 25—28.)

12. a) Inwiefern lautete die Antwort Jesu unbestimmt? — was hatte doch Pilatus deutlich herausgehört?

b) Wie suchte er Jesum zu einer genaueren Erklärung zu veranlassen?

13. a) Welches freimütige Bekenntnis legte Jesus jetzt ab?

b) Was ist erforderlich, um das Wort vom „Königreich Jesu" verstehen zu können? (Vgl. Luk. 17, 20. Joh. 3, 3.)

14. a) Was war dem Landpfleger aus diesem kurzen Verhör schon klar geworden?

Was konnte er dagegen nicht fassen?

b) Wodurch giebt er letzteres zu erkennen?

c) Woraus ist zu erkennen, daß er sich auch nicht bemühen mochte, es verstehen zu lernen?

15. Wie lautete Pilatus erstes Urteil über Jesum?

16. Wie nahmen die Juden diese Freisprechung auf?

17. Wie verhielt sich Jesus dabei?

18. Wodurch setzte er den Landpfleger noch mehr in Verwunderung?

Pilatus vier Versuche, sich aus der Sache zu ziehen.

19. Warum wollte er Jesum nicht verurteilen? warum konnte er sich auch nicht entschließen, ihn loszugeben?

C. Erster Versuch. (Herodes.)

20. Wie versuchte er, Jesum einem andern Richter zu übergeben?

Welche Nebenabsicht mochte er dabei haben? (Luk. 23, 12.)

21. a) Warum war es Herodes willkommen, Jesum sehen zu können?

b) Wie verhielt sich Jesus vor diesem Fürsten?

22. Wie zeigten Herodes und seine Hofleute, daß dieser „König Israels" in ihren Augen nichts gelte?

D. Zweiter Versuch. (Barrabas.)

23. Welche Gunst pflegte der Statthalter den Juden am Passahfeste zu erzeigen?

24. Was für einen schlimmen Verbrecher hatte er damals im Gefängnisse?

25. a) Welche Wahl stellte er den Juden?

Was hoffte er dabei?

b) Worauf gründete er diese Hoffnung?

Warum ließ der „Neid" der Obersten mehr befürchten, als hoffen?

26. Wodurch wurde Pilatus noch gewarnt, sich an Jesu nicht zu versündigen?

27. a) Wodurch wurde das Wahlurteil des Volkes irre geleitet?

b) Wie wählte die Volksmenge?

28. a) Wie wollte Pilatus versuchen, ein milderes Urteil zu erwirken?

b) Durch welche neue, gesteigerte Forderung ward er überrascht?

29. a) Wie wies er nochmals auf Jesu Unschuld hin?

Wie gab er aber ihrem Unrecht schon etwas nach?

b) Woraus hätte er merken können, daß bei diesem Haufen auf kein Mitleid zu hoffen war?

30. a) Wie suchte er ihnen die schwere Verantwortung für unschuldig vergossenes Blut eindringlich zu machen?

b) Wie erklärten sie, alle Verantwortung und Strafe auf sich nehmen zu wollen?

E. Dritter Versuch. (Geißelung, — ecce homo!)

31. a) Wodurch gab er sich den Schein, als ob er ihnen nachgeben wollte?

b) Was hatte er eigentlich im Sinne?

Warum sprach er dabei schon von der Kreuzigung?

32. a) Wie wurde der Befehl der Geißelung ausgeführt?

b) Wie verspotteten die Soldaten die Königswürde (den Christusnamen) Jesu?

c) Wie fügten sie zum Spott auch noch die roheste Mißhandlung?

33. a) Wie versuchte Pilatus jetzt, das Mitleid des Volkes zu erregen?

b) Wie mußte er sich überzeugen, daß hier der Haß alles Mitleid erstickt hatte?

34. Wie hielt er ihnen nochmals vor, daß Jesus vor dem kaiserlichen Gesetze schuldlos sei?

35. a) Wie beriefen sie sich auf ihr göttliches Gesetz?

b) Wie drohten sie zugleich, den Landpfleger selbst beim Kaiser verklagen zu wollen?

36. a) Woraus ist zu merken, daß diese Drohung ihn erschreckte?

b) Woher rührte diese Furcht?

Warum hatte er überhaupt keinen Mut, den Juden scharf entgegen zu treten?

F. Vierter Versuch. (Vaterlandsgefühl.)

37. a) Wie suchte er zuletzt die Juden an ihrer vaterländischen Ehre anzufassen?

b) Wie gaben sie ihre Verachtung gegen einen solchen König kund? (Jes. 53, 3.)

38. a) Wie suchte er ihr patriotisches Ehrgefühl noch schärfer zu reizen?

b) Wie sagten sie sich jetzt von ihrer nationalen Ehre und Hoffnung förmlich los?

G. Todesurteil.

39. a) Als alle vier Versuche vergeblich waren — wie entschied sich da Pilatus selbst für das Unrecht?

b) Auf welche Anklage hin hatte er also Jesum zum Tode verurteilt — wider besseres Wissen und Gewissen?

G. F. W. D.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte Februar 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Anschauungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht Herberts von Cherbury (1582—1648).

(Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.)

Von Dr. E. Gelderblom.

Wenn man die Geschichte eines Volksstammes mit einem einzelnen Menschenleben vergleichen darf, so bildet in der Entwicklung der germanischen Völker die Zeit der Renaissance (Ende des 15. bis Anfang des 17. Jahrhunderts) die eigentliche Sturm- und Drangperiode.

Es war eine Zeit der Gärung, des Kampfes, nicht der ruhigen Fortentwicklung. Es wühlte der neue Geist, die neue Forschung teils in den Gedanken der alten Philosophie, teils der Kabbala und Magie, teils in den Ergebnissen der Naturwissenschaften und Medizin, Astrologie und Alchymie nach Wahrheit und Wahrheitselementen. Damit verband sich ein Geist der Romantik: eine Erbschaft des Mittelalters; ein Geist der sittlichen Energie, von der religiösen Strömung des Zeitalters genährt; ein Geist der Wahrheitssehnsucht und des Wissensdranges, den die Scholastik nicht mehr hatte befriedigen können. Das Gemüt trägt den ganzen Reichtum des neuen Lebens in sich, vermag ihn aber noch nicht mit Maß und Klarheit zu entwickeln: die Phantasie ist die vorherrschende Kraft der Seele.

Die Zeit hungerte nach neuem Wissen; überall ein schöpferischer Zug nach universeller Bethätigung, der anfangs gegenstandslos in phantastischer Willkür sich erging, aber seinen rechten Weg zu ahnen anfing; überall ein leidenschaftliches Fliehen aus dem Bücherstaub des Mittelalters und der alten Welt, ein ängstliches, von der glühendsten Sehnsucht getragenes Suchen nach Erkenntnis, das oft in romantisch-phantastische Bahnen sich verirrte: kurz, es war die Stimmung des Zeitalters genau jene, aus der heraus der erste Faustmonolog geschrieben ist; wie ja auch das damalige Geschlecht in der Faustsage ein Symbol seines Strebens fand.

Aber alle diese Bewegungen, dieser Wirrwarr der Gedanken hatte keinen festen Mittelpunkt, fast nichts Gemeinsames außer dem Streit gegen die herrschende Schulansicht, die Scholastik, welche noch immer durch die festen Einrichtungen des Unterrichtswesens gestützt und behauptet wurde. Trümmer der alten und Bau-

steine einer neuen Wissenschafts- und Kulturwelt lagen wirr durcheinander — mußten da nicht reiche, aber höchst phantastische Formen und Gebäude auftauchen? — Erst als nach den mannigfachen, meist dem praktischen Bedürfnis entsprungenen Erfindungen Himmel und Erde Zeugnis ablegten gegen die Weltanschauung der Alten, war der Zeitpunkt eines neuen Anfangs gekommen.

Auf dieser Schwelle zwischen der Zeit des Kampfes und der der ruhigen Entwicklung steht Herbert von Cherbury, der Vater des Deismus und Vorbote der neueren Philosophie, dessen pädagogische Anschauungen wir mit einigen kurzen Strichen und Andeutungen zu schildern versuchen.

Um unsern Philosophen in seinen pädagogischen Ansichten ganz verstehen zu können, müssen wir auf seine religiöse Stellung näher eingehen. Diese war durch die Entwicklung der englischen Geschichte wohl vorbereitet.

Der eminent praktische Sinn des englischen Volkes, seine territorialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, der Einfluß der reformatorischen Idee: Alles das war für das Zeitalter Herberts von großer Bedeutung. Dem englischen Charakter war immer ein reformatorisch-selbständiger Zug eigen, dies beweist schon die englische Mission in Deutschland und die Erscheinung der kuldeischen Kirche. Ebenso die Reformbestrebungen eines Wicliffe, welcher in der Folge auf das praktische Leben ein solches Gewicht legt, daß bei ihm die Quelle für die Ansicht zu suchen ist, daß Religion und Moral gleichwertig seien, wenn nicht letztere den Vorrang habe. In den leider meist ungedruckten Schriften Peacocks*) finden sich Gedanken, welche ihn zum Vorläufer des Deismus machen. Auch auf die eigentümliche Form der englischen Reformation muß hingedeutet werden. Zwei Strömungen hatte die reformatorische Idee geschaffen, die eine, welche vom breiten Boden des Volkes aus, die andere, welche von der Krone aus die Erneuerung der Kirche versuchte. Bei dem verschiedenen Interesse kehrten sich beide Richtungen gegen einander: es kam zu Verfolgungen, Religionsprozessen, Hinrichtungen. Es liegt nun nahe, daß in einem solchen Kampfe viele ein gewissermaßen neutrales Gebiet der religiösen Wahrheit zu suchen das Bedürfnis fühlten, ein Gebiet, wohin die religiösen Streitigkeiten nicht reichen konnten. Außerdem mußte die religiöse Indifferenz, welche sich bei dem von dem blutigen Streite ermüdeten Zeitalter kund gab, eine Zweifelsucht im Gefolge haben, welche einen günstigen Boden für unsre Anschauung abgeben konnte. Wie nahe lag es ferner der puritanischen Richtung, welche besonders die praktische Bethätigung des inneren Lebens in äußerer Heiligung, im sittlichen Verhalten betonte, das Wesen der Religion nur in den allgemein anerkannten Forderungen der Sittlichkeit zu suchen. Auf der anderen Seite haben die Quäker mit ihrem mystischen Grundzug, und ihrer Betonung des inneren, unmittelbarsten religiösen Lebens und der wesentlich sittlich-praktischen Auffassung des Christentums

*) Handschriftlich auf der Universitätsbibliothek zu Cambridge.

der nüchternen Auffassung des Deismus vorgearbeitet. Das äußere Wort der Schrift und das kirchliche Dogma treten zurück vor dem inneren Licht, vor dem inneren Erfahren und Erkennen; und wenn das religiöse Leben erkaltete, wurde allzuleicht die natürliche Vernunft als das innere Licht betrachtet.

Was versteht man nun eigentlich unter dem „englischen Deismus"? Abzuweisen ist von vornherein die Meinung, als sei die Ansicht, welche man gewöhnlich mit diesem nicht gerade glücklich gewählten Namen bezeichnet, ein philosophisches System. Es ist vielmehr eine eigentümlich praktische Lebensauffassung, welche, lange vorbereitet, von Herbert zum ersten Male klar ausgesprochen und wissenschaftlich behandelt, zwei Jahrhunderte hindurch das geistige Interesse Englands beherrschte. Der Deismus ist „eine allgemeine Richtung des verständigen Fragens und Forschens betreffs der Religion mit der Tendenz, alle positiven Religionen aus einer natürlichen Religion abzuleiten." Es ist also diese Lebensanschauung nicht mit dem Deismus in religions-philosophischem Sinne zu verwechseln, welcher nur einen Schöpfer, aber keinen Regierer und Erhalter kennt, sondern sich die Welt als ein im Anfang gemachtes und aufgezogenes Uhrwerk vorstellt, welches nun ohne Gottes Zuthat von selbst abläuft (eine Art Fatalismus).*)

Es ist erklärlich, wenn ein Edelmann, wie Herbert es war, durch die Zurückführung aller Religionen auf einige wenige, allgemein anerkannte Sätze, auf eine natürliche, angeborne Religion, für sich selbst und sein Volk eine Zuflucht und einen Weg suchte, auf welchem man aus dem blutigen Streite einerseits und dem völligen Zweifel andrerseits sich retten konnte. Man hat deswegen kein Recht, wie man oft gethan, über ihn und seine Nachfolger wie über Gottesleugner und Religionshasser, Betrüger und Lästerer herzufallen. Die ersten Vertreter des Deismus glaubten einem wirklich vorhandenen Bedürfnis auf diese Weise abhelfen zu können. Später allerdings sank diese Lebensanschauung immermehr zu religiöser Interesselosigkeit und zum krassen Rationalismus und zur Abneigung gegen jede positive Religion herab. Man muß deshalb unter den verschiedenen Vertretern des Deismus genau unterscheiden. Herder sagt darüber: „Wenn ein wilder Geist sich einen Freidenker nennt und einen andern bescheidenen Mann zum Deckmantel seiner Frechheit mißbraucht, wenn dazu ein dritter, ein ohnmächtiger Sklave des Vorurteils, jenem diesen Ehrennamen als Ekelnamen nachwirft, sind sie im gleichen Falle? Ein trefflicher Herbert von Cherbury und Hobbes, ein Collins und Blount, Worlston und Chubb, Bolingbroke und Hume nebeneinander gestellt geben einen

*) Die Gleichheit des Namens ist durch ein Mißverständnis einer Stelle bei Herbert zu erklären. Unter Theismus versteht man im Gegensatz zu dem religionsphilosophischen Deismus die Anschauung, nach welcher Gott die Welt nicht nur schafft, sondern sie auch bis ins kleinste hinein erhält und regiert. (Gott ist der Welt immanent.) Im religions-philosophischen Sinne war Herbert voll und ganz Theist.

index expurgatorius, der von dem geringen Verstande seiner Sammler zeugt.“ — Als Vertreter des Deismus sind außerdem noch etwa zu nennen: Locke, Toland, Shaftesbury, Tindal u. a.

Ist der Deismus seinem Begriffe nach eine auf den Grund freier Prüfung durch das Denken gestützte Erhebung der natürlichen Religion zur Norm und Regel aller positiven Religion, so ist die Idee des Deismus, das freie Begreifen des Positiven, als nicht erreicht zu betrachten. Die Gründe dafür sind dreifacher Natur.

Zur Erläuterung geben wir noch vorher ein Bild von dem Herbertschen Entwurf einer natürlichen Religion. Sie stellt fünf Grundsätze auf:

1. Es existiert ein höchstes Wesen.
2. Dieses höchste Wesen muß verehrt werden.
3. Hauptteil des Kultus war und ist die mit der Frömmigkeit verbundene Tugend.
4. Die Menschen haben immer einen Abscheu vor dem Verbrechen gehabt und verkennen diese so wenig, daß sie dieselben durch ihre Reue sühnen zu müssen glauben.
5. Es giebt eine Vergeltung nach diesem Leben.

Die natürliche Religion ist von der religiösen Seite her als ungenügend anzusehen, weil die Idee der Versöhnung vollständig unberücksichtigt bleibt und der Mensch durch sie gar keine Garantie hat, als Sünder überhaupt wieder bei Gott angenommen werden zu können. Es fehlt vollständig das historische Element, auf welchem das ethisch-religiöse erst erwachsen kann. Philosophischerseits stützen sich die Hauptpunkte der deistischen Weltanschauung auf die Ansicht von den angeborenen Ideen, von welchen z. B. die obigen fünf unumstößlich wahr und allgemein sein sollen. Doch diese unbewiesene Anschauung beweist nichts, und die Allgemeinheit dieser Ideen ist schon von Gassendi, dem Zeitgenossen des Vaters des Deismus, entschieden in Zweifel gezogen worden. In erzieherischer Beziehung kann man mit nackten Ideen, welche religiös nicht einmal das leisten, was sie versprochen, schlechthin nichts anfangen. So mußte sich denn diese natürliche Religion, wenn sie ins praktische Leben eintrat, immer wieder die Formen einer bestehenden Religion oder Konfession geben: der beste Beweis gegen die Ansicht, daß diese einfachen Ideen für sich selbst genug seien zum religiösen Leben. Jedoch verbietet unser Zweck, näher auf die Beurteilung der natürlichen Religion einzugehen, wir gebrauchen nur so viel, um die pädagogischen Bemerkungen Herberts ganz würdigen zu können.

Jedoch eine Bemerkung sei mir hier noch gestattet. Es ist höchst auffallend, wie man sich theologischerseits, wo man sich gegen den englischen Deismus und seine Konsequenzen immer entschieden gewehrt hat, doch immer wieder dazu veranlaßt fühlen konnte und noch kann, sich solchen Philosophen anzuschließen, bei

welchen nicht nur dieselben oder doch ganz ähnliche Lehren, sondern auch meist noch größere und für das Christentum entscheidendere Gefahren offen zu Tage liegen. Nachdem dem Deismus durch die späteren Wolfianer und die Popularphilosophie vorgearbeitet war, wurde durch die Wolfenbüttelschen Fragmente der englische Kampf vollends auf deutschen Boden versetzt. Viele Theologen schlossen sich dem Vorgange der Engländer an, und als endlich in der Kantschen Philosophie eine eigentümliche Quelle einer ähnlichen theologischen Richtung entsprang, folgte alles dem Altmeister von Königsberg. Dadurch war man um nichts weiter gekommen. Man suchte sich an den Pantheismus der monistischen Philosophie eines Hegel und Schelling anzuschließen, und in der allgemeinen Unklarheit steht als einsamer Zeuge der Wahrheit Herbart mit seinem Wort: „Ein **wissenschaftliches** Lehrgebäude der natürlichen Theologie ist unerreichbar." Aber er wurde überhört. Man suchte sich lieber seine Anlehnung bei einem mit dem Christentum absolut unvereinbaren Pantheismus, als bei dem nüchternen Theismus eines Philosophen, welcher zu pietätvoll war, Gott in seine metaphysischen Spekulationen, seine Wunder und seine Geschichte in das Bereich seiner Kritik zu ziehen. So ist es auch jetzt noch vielfach, leider nicht zu Nutz und Frommen der Theologie und des Christentums überhaupt.*)

Doch zurück zu unserm Herbert.

Im Jahre 1582 in Eyton, in der Grafschaft Shrewsbury geboren, genoß Herbert in den Wissenschaften und ritterlichen Künsten nach der Sitte des damaligen Zeitalters einen sorgsamen Unterricht, der noch durch die ungewöhnliche Begabung des Knaben nicht wenig unterstützt wurde. Dabei war seine Erziehung nach den Principien geleitet, durch welche seine Ahnen, die Grafen von Pembroke, ihren berühmten Namen erworben. So klingt es nicht unglaublich, daß er mit neun Jahren eine Seite und 50—60 Verse über „audaces fortuna juvat"**) habe schreiben können, wie er erzählt. Noch auf der Universität Oxford, heiratete er, um den Versuchungen der Jugend zu entgehen, eine reiche Erbin seines Hauses. Nachdem er seine Studien vollendet, trieb ihn der romantische Zug seines Wesens und sein Wissensdrang aus seinem beschaulichen Stilleben auf seinen Gütern heraus.

Und so finden wir ihn denn in Frankreich, Deutschland, Italien, in der Schweiz unter steten ritterlichen Abenteuern. Seine Biographie ist erfüllt mit Kämpfen und Duellen, mit Scenen im lärmenden Feldlager und auf den Parquetböden der Höfe, mit wissenschaftlichen Gesprächen in der stillen Stube der Gelehrten und mit dem Gewühl der Schlachten: es rauscht eine höchst verschiedenartige, bunt-interessante Welt an einem vorüber, deren überall durchklingender Grundton der romantische Zug ist, welcher sein ganzes Leben beherrscht. Zweimal

*) cf. Flügel: Spekulative Theologie der Gegenwart.

**) „Dem Mutigen gehört das Glück."

wurde er noch Gesandter am französischen Hof und starb nach Erlangung der höchsten Ehren als Baron von Cherbury am 20. August 1648.

Die drei Hauptcharakterzüge, welche besonders in den Vordergrund treten, spiegeln sich schon in der kleinen Welt des Knaben ab. Eine seiner ersten Fragen, welche er that, war zum Staunen der Umstehenden die, wie er zur Welt gekommen. Sein ritterlicher Sinn bethätigte sich bei dem Knaben in öfteren Prügeleien und Händeln mit seinen älteren Kameraden, welche oft den Grund väterlicher Züchtigungen bildeten. Für sein Wahrheitsgefühl bürgt seine Bemerkung, daß er nie wegen Lügen gestraft worden sei; er habe, so fügt er hinzu, nie mit Wissen und Willen etwas Unwahres gesagt (!), und er schrieb seine Biographie im 60. Lebensjahre.

Trotz des vielfach zersplitterten Interesses, trotz der Unruhen des Handelns und Lebens vertiefte er sich mit seltener Energie in das Studium der Wissenschaften. Neben einer Anzahl kleinerer englischer und lateinischer, prosaischer und poetischer Schriften sind seine Hauptschriften:

1. Über die Wahrheit, wie sie sich von der Offenbarung, vom Wahrscheinlichen, Möglichen und Falschen unterscheidet: eine erkenntnistheoretische Schrift.

2. Über die Religion der Heiden: eine mehr religions-philosophische Arbeit.

Enthält jene eine Kritik der Erkenntnis, so diese eine Kritik aller Religion.

Über Herberts Stellung zur Religion, seine positiven Leistungen für die Philosophie insbesondere, über seine Vorgänger und Lehrer können wir hier natürlich nichts Näheres ausführen.

Wenn wir nun zu den pädagogischen Gedanken Herberts selbst übergehen,*) so müssen wir vorausschicken, daß sich diese in seinen Schriften zerstreut finden und oft nur gelegentlich angedeutet sind. Anderes wieder läßt sich aus dem System selbst folgern und entwickeln, und so stellt sich aus den überall hergeholten Bruchstücken und Bausteinen ein annäherndes Bild allerdings nicht ohne Schwierigkeit zusammen. Es wird hie und da z. B. schwer werden, solche miteingeflossenen Gedanken mit einander in Einklang zu bringen, sie im richtigen Sinne zu verstehen, und nicht etwa auf den einen oder andern ein zu großes Gewicht zu legen, sondern im Rahmen des Systems dem Kleide und der Form des Zeitalters, dem Charakter des Schriftstellers, und seinem Ideenkreise gerecht zu werden. — Als Quellen liegen uns die Schriften Herberts fast vollständig vor,

*) Für die etwas lange Einleitung mag man die Entschuldigung darin sehen, daß Herbert verhältnismäßig sehr wenig bekannt sein dürfte, da die Geschichten der Philosophie (Thilo, Überweg und alle mit der fast einzigen Ausnahme von Ritter, der ihm mehrere Seiten widmet) auf seine Anschauungen wenig oder meist gar nicht eingehen. Auf der andern Seite schienen uns die einleitenden Bemerkungen notwendig einmal zur Orientierung, dann aber auch zum Verständnis der Anschauungen des Mannes.

ebenso beinahe die gesamte Litteratur über diesen Philosophen. Wir geben natürlich nur die Hauptpunkte.

Herbert giebt in seiner Selbstbiographie eine Art Philosophie der Erziehung, welche wir in der Hauptsache zunächst wiederzugeben uns die Aufgabe stellen.

Die allererste Sorge, welche man bei einem Kinde beobachten muß, ist die, auf die erblichen Krankheiten acht zu haben, welchen das Kind etwa ausgesetzt sein kann. Vermutet man z. B., daß das Kind eine Nierenkrankheit hat, so läßt man seine Amme Bäder von Milch, Zucker und Wein nehmen, ebenso später das Kind selbst; — so führt Herbert, welcher viel Medizin verstand und nach seinem Dafürhalten viele gute Kuren gemacht, eine Menge von Kräutern und Medikamenten an. (Nebenbei gesagt folgt er dabei dem Paracelsus, dem eigentlichen Vater der Homöopathie), er hat sogar gewisse Kräuter und Wurzeln gegen den erblichen Wahnsinn (spleen), von welchen er öfters mit Erfolg Gebrauch gemacht zu haben sich rühmt.

Von dem Zeitpunkt an, wo das Kind die Schule besuchen muß, muß es zwei Lehrmeister haben, den einen für die eigentlichen Schul- resp. Unterrichtsstunden, den andern für die moralische und gesellschaftliche Erziehung: beide müssen strenge in ihren Grenzen bleiben. — Es fehlt also Herbert die klare Einsicht in die Thatsache, daß durch den Unterricht erziehlich gewirkt wird und gewirkt werden kann, sonst hätte er nicht die beiden Funktionen, die erziehliche und unterrichtliche, so streng trennen und in verschiedene Hände legen können. Dies ist unserm Philosophen allerdings weniger zu verargen als dem guten Klaus Harms und dem „Süddeutschen Schulboten."*)

Nach Erlernung des Alphabets sind dem Knaben die einfachsten Grammatiken der lateinischen und griechischen Sprache in die Hand zu geben; mit letzterer ist der Anfang zu machen, denn die Hellenen haben alle Völker überflügelt. Eigentümlich, auch H e r b a r t läßt das Studium des Griechischen dem des Lateinischen vorausgehen, was er allerdings etwas anders begründet. Aber er würde seinen Knaben nicht die Grammatik in die Hand geben, sondern psychologisch richtiger einen Schriftsteller; denn die Grammatik ist, nach Ziller ausgedrückt, systematisches Material.

Der Erzieher folgt seinem Schüler auf die Universität, um hier seine Führung und seine Verbindungen und Freundschaften zu überwachen. Zuerst wird ihn das Studium der Logik fesseln müssen, welches, so weit es das Denken und Spekulieren anregt und übt, von großem Nutzen ist, aber in seinen Spitzfindigkeiten und scholastischen Subtilitäten höchst wenig Vorteil bringt. Es genügt soviel, als zum Verständnis von Aristoteles und Plato vonnöten ist. Daran muß sich das Studium der Grundelemente der Medizin nach dem oben genannten

*) Vergl. „Der Süddeutsche Schulbote vor 25 Jahren und jetzt." Ev. Schlbl., Jahrgang 1884, Heft 7 ff.

Paracelsus schließen, welches für das Leben von großer Wichtigkeit ist. — Damals war das medizinische Studium, allerdings noch mit der Astrologie und Magie, und mit einer stellenweise höchst abenteuerlichen Metaphysik verschmolzen, im Aufschwung begriffen und erfreute sich eines mehr allgemeinen Interesses. — Für alle diese Studien müßten ungefähr zehn Monate genügen.

Eigentümlicherweise soll nun eine ernste Beschäftigung mit der Geographie folgen, welche sich nicht nur mit der Beschreibung der verschiedenen Länder und Reiche, sondern auch mit der Kultur, den Sitten und Gewohnheiten, endlich mit den Religionen der Völker zu befassen hat. Man sieht, der Begriff der Geographie wird von ihm weiter gefaßt, als man es heutzutage gewöhnt ist. Daß aber diese Zusammenfassung von Kulturgeschichte und Geographie stattfindet, ist ein Beweis für das pädagogische Verständnis unsers Philosophen; es ist gewissermaßen die Idee der Konzentration, welche hier zu Grunde liegt. Mit dem Geschmack und dem Charakter seines Zeitalters hängt es ferner zusammen, wenn Herbert auch ein flüchtiges Studium der Astrologie, der Sterndeuterei, empfiehlt; es sei nötig zum Zweck allgemeiner, aber nicht ins einzelne gehender Voraussagungen der Zukunft.

Nach diesen Studien ist es nötig, sich im Gebiet der Arithmetik und Geometrie umzusehen, besonders der ersteren, als für das praktische Leben von höchster Bedeutung; die letztere sei für Edelleute weniger nützlich, da sie sich höchstens bei Anlagen von Festungen verwenden lasse. Nebenher laufen vervollständigende Studien in der Medizin, der Diagnose und Prognose, der Therapeutik und Pharmakologie, besonders aber in der Anatomie, denn wer sich dieser letzteren Wissenschaft mit Ernst hingebe, der werde niemals ein Atheist sein können.

So leitet nach Herbert die Medizin zu der Wissenschaft der moralischen und theologischen Studien, kurz, zur Ethik über.*) Über die moralischen Tugenden seien Christen und Heiden im höchsten Grade einstimmig, und es komme im Unterricht weniger auf die Erlernung der Definitionen derselben bei den Kirchenvätern, als auf ordentliche Einschärfung und Angewöhnung und Anwendung derselben im Leben an, welche einem den inneren Seelenfrieden gebe und einen fähig mache, alle Religionen und Gesetze der Völker und Geschichte zu prüfen und sich zu nutze zu machen. Für diese sittliche Vervollkommnung ist auch die Redekunst von Bedeutung. Sie lehrt die Wahl und Anwendung der Vernunftgründe; sie lehrt den Irrtum abweisen, die Wahrheit verbreiten; sie lehrt die Leidenschaft vermeiden und die Dinge richtig schätzen und rednerisch entsprechend behandeln.

*) Wie sich dies in seinem System näher rechtfertigt, darauf können wir hier leider nicht eingehen. Der Zusammenhang zwischen der Körperwelt und Geisterwelt ist ihm interessanter Weise ein ebenso verzweigter, wie enger, besonders beim Menschen; daher auch sein interessanter Versuch, erblichen Schwachsinn körperlich zu heilen.

Am meisten Fleiß und Studium ist auf die vergleichende Behandlung sämtlicher Religionen der Welt zu verwenden, denn ihr Resultat ist die richtige Unterscheidung zwischen den Haupt- und Nebenpunkten im praktisch-sittlichen Leben; sie führt zur Erkenntnis der natürlichen Religion.

Mit all diesen Übungen des Geistes müssen die der körperlichen Kräfte Hand in Hand gehen. Er empfiehlt besonders das Fechten und das Reiten, von dem er eine Theorie giebt; die Jagd jedoch sei viel zu zeitraubend. An Spielen verbietet er durchaus das Kartenspiel und die Würfel, das Kugelspiel sei eher zu gestatten.

Der Hauptmangel dieser ganzen Auseinandersetzung, welche den Lehrstoff des damaligen Zeitalters umschreibt, ist der, daß er den Unterricht nicht von der erziehlichen Seite auffaßt. Daher kommt es auch, daß er die eigentliche Charaktererziehung beim Kinde einer andern Person in die Hände legt; und auch hier ist diese mehr Regierung als eigentliche Erziehung. Die Charakterbildung fängt erst eigentlich mit dem geographischen Unterricht an und findet ihre Vollendung im vergleichenden Religionsunterricht. Daß Unterricht und Erziehung nicht nur Hand in Hand gehen müssen, sondern im Ideal eins sind, diese hohe Erkenntnis ist bei ihm noch nicht durchgedrungen.

War dies eine kurze Übersicht über den Stoff, so folgen jetzt einige Andeutungen über die Methode, welche sich meist aus dem philosophischen und erkenntnistheoretischen System des Mannes ergeben.

Das eigentliche Fundament der Weltanschauung Herberts ist die Ansicht, daß der Welt des Geistes die Körperwelt in allen Teilen und Einzelheiten harmonisch entspräche. Der Mensch hat für jedes Außending, für jede Idee, jeden Gedanken ein specielles Vermögen, welches dieses Ding, diese Idee 2c. auffaßt: es entspricht der Makrokosmos dem Mikrokosmos. Denn, wenn ich etwas auffasse, so ist dies die Funktion einer Kraft, eines Vermögens, welches zum Zustandekommen eben jener Auffassung unumgänglich notwendig war. So hat die Welt des Geistes vor der Körperwelt eine gewisse Priorität voraus.

Es handelt sich also pädagogischerseits um nichts anders, als dafür zu sorgen, daß die Vermögen mit den zu ihnen gehörigen Außendingen in Kontakt treten, und nicht etwa z. B. die Vorstellung des Grünen dann entsteht, wenn etwas Blaues aufgefaßt werden soll. Man muß also im Auge behalten, daß das Organ der Auffassung intakt und unversehrt bleibt, und mit vollem Bewußtsein in Funktion trete, damit Vermögen und Ding richtig korrespondieren. Zusammenhängende Vorstellungsreihen werden nun so ausgebildet, daß man die Einzelurteile der Reihe nach entstehen läßt und diese nachher zu einem Gesamtbild vereinigt. So setzen sich aus den Vorstellungen von Speichen, Naben 2c. Räder, aus diesen in Verbindung mit Walzen, Kolben u. s. f. vollständige Maschinen zusammen. So wird der Gesichtskreis des Knaben immer mehr ausgebildet und

ausgedehnt, bis der ganze Makrokosmos in den Mikrokosmos (die Seele) aufgenommen ist.

Da es sich hierbei darum handelt, daß die in uns schlummernden Vermögen durch die Außendinge geweckt werden, so wird der Unterricht zum großen Teil anschaulich, ja geradezu Anschauungsunterricht sein müssen. Denn die Außenwelt soll in die Welt des Geistes eingepflanzt werden und die Anschauung ist das vorzüglichste Mittel, diesen Zweck zu erreichen. Die Verbindung zwischen diesen Einzelvorstellungen, die Verhältnisse derselben zu und untereinander ins klare zu stellen ist dann eine ebenso schöne wie interessante Arbeit. Aber auch für diese inneren Beziehungen der Dinge (in Grund und Folge, Nutzen und Schaden, Sittlichkeit und Unsittlichkeit ꝛc.) sind uns die entsprechenden Vermögen angeboren. Es wird also auch hier meist an Beispielen, an der Geschichte resp. Geographie, gelehrt und gelernt werden müssen; also mehr darstellender, anschaulich machender Unterricht.

Wie pädagogisch wichtig der Geschichtsunterricht ist, zeigt eine schöne Stelle im Buche „über die Wahrheit.“ Er hatte die Geschichte, überhaupt alles Geschehene, unter den Gesichtspunkt des nur Wahrscheinlichen gestellt. Es folgt dann ungefähr folgende Episode.

„Damit es übrigens nicht scheine, als wollten wir die Früchte und Vorteile, welche aus dem Studium der Geschichte hervorgehen, unterschätzen oder etwa leugnen, so schicken wir voraus, daß gerade die Geschichte über die inneren Beziehungen der Dinge uns reiche Belehrung bietet und zugleich die herrlichsten Beispiele der allgemeinen und speciellen göttlichen Vorsehung uns an die Hand giebt. Wenn einem nämlich die Weisheit, Tüchtigkeit, Pietät, Gerechtigkeit, weise Mäßigung in Wort und That vor das innere Auge gestellt wird, so fühlt man, daß dadurch die entsprechenden Vermögen (der Weisheit, Tüchtigkeit u. s. f.) in uns geweckt und gestählt werden, und die allgemeinen ethischen und ästhetischen, philosophischen und religiösen Wahrheiten in uns immer mehr erstarken und an Energie gewinnen. Man sieht so, welche allgemein anerkannten Grundsätze den Thaten und Handlungen zu Grunde liegen und zu Grunde liegen sollen, und fühlt die innere Zustimmung oder Abneigung: es erstarkt der sittliche Takt und das ethische Gefühl, es schärft sich das Gewissen.“ — „Wenn ferner Böstthaten und Verbrechen geschildert werden, so bekommt man einen Schauder und ein Widerstreben gegen dieselben, welche noch durch die sittlichen Wahrheiten, die man sich bereits angeeignet hat, bedeutend verstärkt werden. Und weiter! Die Erzählung von befreiter Unschuld, von Bestätigung und Aufrichtung unterdrückter Wahrheiten, von Bestrafung feigen Verrats, von der Sühne des Meineids und eines nicht gehaltenen Versprechens, trägt zur Sanktionierung der hohen Eigenschaften Gottes in unserm Inneren im höchsten Maße bei. Kurz, die Monumente der Geschichte sind Denkmäler der göttlichen Vorsehung. Und wenn etwa dies oder

jenes mit der Regel, dem Gesetz, den inneren Wünschen, mit deinen Gebeten nicht in Einklang steht, so denke nur, daß hier geheimnisvolle Ratschlüsse Gottes verborgen liegen. Welchen Nutzen das Geschichtsstudium ferner für die Politik, die Naturphilosophie, für die Wissenschaft und das Leben überhaupt hat, darüber mögen andere das Wort ergreifen. Doch das steht fest; unberechenbar ist der Vorteil, den das Studium der Geschichte mit sich bringt; man kann nicht genug Zeit darauf verwenden, denn sie ist nicht nur die Quelle der Wahrheit, sondern auch des Guten."

Diese Stelle (De Veritate 1645 London, p. 235 f.), welche mit einer gewissen Begeisterung geschrieben ist, zeigt deutlich genug, wie es ihm in der Praxis schwer wird, Unterricht und Erziehung auseinanderzuhalten. Es liegt sogar klar zu Tage, daß er beim historischen Studium den ganzen Schwerpunkt auf die erziehliche Seite fallen läßt. Dieser Gesichtspunkt ist aber bei ihm noch nicht maßgebend und durchschlagend genug geworden, um ihn an die Spitze zu stellen und auch die stoffliche Seite des Unterrichts darnach einzurichten. Aber er fühlt deutlich diesen Mangel in seinem System. — Auch in diesem Punkte steht Herbert wie in vielen andern eben auf der Schwelle des alten und neuen; die neuen Gedanken sind noch nicht durchgedrungen. Auch bei ihm zeigt es sich, und darin ist er ein Mann seines Zeitalters, daß mit der leidenschaftlichen Erkenntnissehnsucht jener Tage weder die objektiv-exakte Forschung, noch die formale Durchbildung der Gedanken Schritt zu halten vermochte.

Die eigentliche Blüte des Unterrichts sind die allgemein anerkannten Wahrheiten (notitiae communes), welche als Resultat des Vergleichens und Beurteilens dastehen. Die vergleichende Religionswissenschaft, das historisch-geographische, medizinische und philosophische Studium leiten auf diese Wahrheiten hin. So bekommt trotz seines Versuchs einer Trennung von Unterricht und Erziehung, seine pädagogische Anschauung eine entschieden sittliche Färbung, wie auch sein System trotz eines ziemlich krassen Eudämonismus eine energische Moral predigt. Er fühlt, ahnt das Ziel des Unterrichts und der Pädagogik, aber er tappt noch im Halbdunkel; hier stellt er die Wahrheit klar und deutlich auf, und dort wieder bleiben seine Anschauungen nicht mit ihr in Einklang. Er ist eben Repräsentant seines Zeitalters, welches zwischen dem beinahe aufgegebenen Alten und dem eben erstehenden Neuen hin und herschwankt.

Eigentümlich ist die Voraussetzung aller Erziehung und Bildung. Es ist der sogenannte natürliche Instinkt. Dieser, welcher sich bei schlechthin allen Dingen, organischen und anorganischen, findet, hat bei dem Menschen eine deutlichere Ausprägung als in andern Wesen, wo er etwa nur als dunkler Trieb auftritt. Der Hauptgegenstand dieses Instinkts ist der Selbsterhaltungstrieb, welcher im Menschen zum Glückseligkeitstrieb sich steigert. Auf diesen führt sich seine Ethik zurück.

Stärkung dieses Glückseligkeitstriebes, welcher in einem edlen Sinne aufgefaßt wird, ist also auch Aufgabe der Erziehung.

Auf dieser Basis sollen sich durch das Werk des Unterrichts eben jene allgemeinen Wahrheiten, natürlich vermöge des Abstrahierens von den einzelnen Fällen und des Aufsteigens zum allgemeinen, ergeben; die Wichtigkeit der Abstraktion für den Unterricht hat also Herbert wohl erkannt. Nur sieht er das höchste Ziel der Erkenntnis eines Dinges in dessen Definition, welche aber die Erkenntnis nicht erweitert, ja in vielen Fällen einfach unmöglich erscheint. So mag die Definition in seinem Unterricht eine mehr wie rechtmäßige Rolle spielen, wie auch jetzt noch dieselbe, besonders im kirchlichen Religionsunterricht, ebenso zwecklos und erfolglos, wie psychologisch ungerechtfertigt angewandt wird.

Ich kann mir nicht denken, wie eine Definition der Liebe, Wahrheit, Weisheit ꝛc. bei einem Kinde irgend welchen Vorteil gewährt, zur Erkenntnis des zu Definierenden beiträgt. Es giebt viele Dinge, welche einfach nicht definiert werden können, denn es steckt, wie mir scheint, im allgemeinen Begriff immer noch ein Teil Anschauung, immer noch etwas Konkretes, Unreines, von den Merkmalen der Einzeldinge Herrührendes; und je allgemeiner der Begriff, um so nutzloser die Definition. Nicht nur das Kind, nein, der Mensch überhaupt hängt am Konkreten, Greifbaren, denn das Konkrete ist ja auch der Mutterboden für das allgemeine. Je konkreter die Sprache und Anschauungen, je konkreter der Unterricht, um so leichter faßlich, interessanter, bleibender, erfolgreicher ist er; deshalb auch die Form des sogenannten „darstellenden" Unterrichts die zweckentsprechendste ist. —

Wir haben kurz die Grundzüge der pädagogischen Anschauungen Herberts dargestellt. Es ist kein System, kein konsequent durchdachtes und mit Sicherheit aufgeführtes Gebäude. Aber es treten dabei Ansichten zu Tage, welche für jene Zeit mehr oder minder überraschend und lehrreich sind. Und wenn sie auch vorzüglich nur historisches Interesse haben, so erschien es doch der Mühe wert, sie einmal zusammenzustellen. Einmal, weil jene Sturm- und Drangperiode der germanischen Völker nicht nur hochinteressant, sondern auch eminent wichtig zum Verständnis der Folgezeit und der Gegenwart ist; dann, weil ein so eigentümlicher Charakter, wie der Herberts, viel psychologisches Interesse bietet und zugleich Kind und Repräsentant seines Zeitalters ist; und endlich ist es in hohem Grade lehrreich, zu wissen, wie ein solcher Mann über Erziehung und Unterricht gedacht hat, was für Ziele ihm vorgeschwebt und wie er sie zu erreichen versucht hat. Auch er hat sein bescheidenes Scherflein beigetragen zu der Vervollständigung und Vollendung des Riesenwerkes, an welchem die Menschheit arbeitet von Anfang an, an dem Werke der Bildung und Erziehung ihrer eigenen Glieder zum Ideal, zum Reiche Gottes. —

Pädagogische Lesefrüchte

aus Sachsse: Ursprung und Wesen des Pietismus, und Ritschl: Geschichte des Pietismus. II.

(Von Pastor Detlev Zahn in Cöslin.)

Die erstgenannte Schrift erschien im Juli, die zweite ist im September v. J. ausgegeben und behandelt den Pietismus in der lutherischen Kirche, nachdem der erste Band derselben den Pietismus in der reformierten Kirche nachgewiesen und beurteilt hatte. Der Pietismus war bisher vielfach in Biographien und auch in einzelnen Monographien beleuchtet worden, so besonders eingehend von Max Goebel: „Geschichte des christlichen Lebens in Rheinland und Westfalen;" die oben genannten Gelehrten fassen die bedeutsame kirchengeschichtliche Erscheinung als einheitliche Größe ins Auge und erstreben ein theoretisches Verständnis derselben. Sachsse bekennt sich als früheren Schüler Ritschls, der aber nach rechtshin von diesem sich entfernt hat. Ritschls Werk dürfte höheren wissenschaftlichen Wert haben, indem der hervorragende Gelehrte hier für seine mit großer Energie und Erfolg vertretene Theologie den kirchengeschichtlichen Beweis zu liefern bemüht ist. Ob ihm dies gelungen, werden andere zu beurteilen haben. Sachsse ist anspruchsloser, aber er besitzt mehr Sympathie für den Pietismus, und seine Mitteilungen aus den Quellen sind, wenn nicht so litterarisch vollständig wie bei Ritschl so doch für die entscheidenden Gesichtspunkte sehr eingehend und instruktiv. Sachsse dürfte sich daher auch nicht-theologischen Lesern zur Lektüre empfehlen. Beide Werke sind auch für die Pädagogik wichtig. Es sei gestattet, im Ev. Schulblatt ein dreifaches kurz zu registrieren.

I. Die technische Ausrüstung der Schulinspektoren.

Der durch Speners Reformationsbestrebungen erweckte, an Joh. Arnd (Wahres Christentum) genährte, von A. H. Francke mannbar verfochtene deutsche Pietismus hätte nicht über die starre Gesetzlichkeit seiner Zeit den Sieg gewonnen, wenn nicht sofort mit dem Eifer für wahrhaftige Bekehrung der Sinn für Bewährung des Glaubens im praktischen Leben sich verbunden hätte. Wo letzteres fehlte, verflog immer sehr bald der unreife Enthusiasmus. Bei Francke trat nun der Sinn für christliche Praxis sehr bald und stark hervor; er wurde der Vater der sog. inneren Mission. Hätte Francke nicht in der That auch vor der Welt die Nützlichkeit seiner Richtung durch seine gemeinnützigen Stiftungen bewiesen, es würde seinem Berliner Gönner und Beschützer, dem Probst Spener, nicht immer gelungen sein, den preußischen König zum Wohlwollen gegen den oft allzukühnen Hallenser Professor zu bestimmen. Der Pietismus siegte über den gesetzlichen

Orthodoxismus angesichts der Welt vermöge seines praktischen Christentums. Dieses bewies er vornehmlich in der Schule.

Luthers Gedanke von der Freiheit jedes Glaubenden in Christo hat die Volksschule geboren, aber nicht sofort. Die Schulen, welche von den Magistraten auf Luthers Anregung hin gegründet wurden, kamen zunächst den höheren und mittleren Ständen zu gut, Gebildete sollten erzogen werden, welche dann besten Falls dem unmündigen Volk in Stadt und Land den Katechismus erklären und einprägen sollten. Auch dies ging langsam genug vor sich. Erst gegen Ende des 16. Jahrhunderts mehren sich die Volksschulen. Die Verdienste der großen Pädagogen Amos Comenius und Ratichius liegen aber mehr auf dem Gebiete der Methode und dabei dachten diese mehr an die Hausschule und an die Lateinschule, als an die eigentliche Volksschule, so sehr ihre Methode später gerade der letzteren zu gute gekommen ist. Und was etwa bis dahin für die Volksschule erreicht war, wurde von den Stürmen des dreißigjährigen Krieges fast gänzlich weggeweht.

Francke war es, der nach dem Kriege die Schulfrage mit reformatorischem Geiste wieder aufnahm. Sein Biograph Cramer nennt ihn mit Recht einen Pädagogen in großem Stile. Schon darum, weil er die ganze Schule, von der Hochschule bis zur Armenschule, mit Erfolg zu erneuern bemüht war. Die Impulse hiezu empfing Francke in seinen Konventikeln. Der Glaube ist persönliche Entscheidung des Subjekts. Und auf diese Entscheidung kann methodisch eingewirkt werden, und dies muß besonders bei der Jugend geschehen. Daß sein Auge dabei mehr auf die niederen Stände gerichtet wurde, als dies bei Luther der Fall war, lag teils in dem veränderten socialen Charakter seiner Zeit, kam aber vor allem daher, daß in jenen Konventikeln neben zahlreichen adeligen Herren und Damen gerade die geringen Mägde als begeisterte Zeugen von Gnadenerfahrungen eine große Rolle spielten. Diese Mägde standen Spener und Francke innerlich näher als die widerstrebenden Magister und Doktoren der Theologie in Leipzig und Wittenberg. Solche Mägde und Knechte aus dem Volke für den Herrn zu gewinnen, hielt Francke für möglich, und solche schulmäßig zu erziehen, lag sehr nahe. So kam Francke zu seinen Volks- und Armenschulen. Hier wurden allerdings täglich drei Religionsstunden erteilt und in diesen vornehmlich die biblische Geschichte zur Grundlage der religiösen Unterweisung gemacht. Zuletzt hatte Francke in seinen neun Volksschulen 708 Kinder gesammelt.

Sein Absehen ging aber auf eine Wiedergeburt des ganzen Volks, wozu ihm die Hallenser Studenten helfen sollten. Daher wurden diese planmäßig in die pädagogischen Arbeiten der Stiftungen hereingezogen. Sie halfen unterrichten und erziehen, wofür ja zum Lohne Freitische geboten wurden. Epochemachend war nun auch, daß Francke der Pädagogik in der theologischen Wissenschaft Bürgerrecht erstritt. Sachsse schreibt 294:

„Etwas bis dahin ganz Unerhörtes war das katechetische Institut,

welches Francke mit Zustimmung der Fakultät gründete, und seitdem ist die Katechetik ein anerkannter Teil der praktischen Theologie. Die Mitglieder des Instituts wurden theoretisch und praktisch in der Kunst des Unterrichtens geübt. Der Oberinspektor der Bürgerschulen trug wöchentlich vier bis fünf Stunden Unterrichtslehre vor, erteilte Musterlektionen in Gegenwart der Studenten, und schließlich hatten die Studenten Lektionen zu halten, welche vom Inspektor beurteilt wurden. Francke selbst wies auf das Katechisieren nachdrücklich hin, weil es noch wichtiger sei als die Predigt, und stellte folgende Forderungen an den Katecheten: völlige Beherrschung des Stoffs nach Form und Inhalt, einfältiger Vortrag und leichte Fragen, Freundlichkeit und Ernst gegen die Kinder, endlich das herzliche Verlangen, sie zur Gottesfurcht und Liebe zu führen; Regeln, die noch heute gültig sind. Eine so gründliche katechetische Vorbildung hatte man bis dahin in der evangelischen Kirche nicht gekannt. Die in Halle ausgebildeten Theologen waren Musterlehrer, zu denen die damaligen Volkslehrer als zu ihren Meistern emporsahen. Wir dürfen wohl die Frage aufwerfen, ob die heutige katechetische Vorbildung der jungen Theologen vor Franckes Ansprüchen bestehen könnte?"

Den Lesern dürfte es Interesse bieten, die Anwendung, welche Professor Sachsse, jetzt Direktor des theologischen Seminars zu Herborn, auf die Gegenwart macht, zu erfahren. Er schreibt:

„Wenn unsre jungen Theologen von der Universität kommen, haben sie wohl in der praktischen Theologie katechetische Regeln gehört, aber katechetische Übung ist so gut wie gar nicht vorhanden. Dann kommt der kurze Seminarkursus und mit dieser Vorbereitung werden sie Vorgesetzte von Lehrern, die in Theorie und Technik des Unterrichts ihnen meist überlegen sind. Hier wäre für unsre Zeit von Francke viel zu lernen. Sollen die Geistlichen wie bisher eine Aufsichtsstellung an der Schule behalten, so müssen sie mit aller Anstrengung dahin streben, daß sie ihren Untergebenen in pädagogischer Beziehung überlegen sind, müssen durch privates Studium und fleißiges Unterrichten die erforderliche Fertigkeit erwerben und müssen es für Pflicht erachten, auch diese Fertigkeit möglichst durch Ablegung eines pädagogischen Examens zu beweisen. Es wäre kläglich, wenn die Geistlichen ihre Stellung zur Schule nur dem Wohlwollen der Regierung, nicht ihrer eigenen Tüchtigkeit verdanken wollten. Und auch die wohlwollendste Regierung wird sie in solchen Stellungen nicht halten können, wenn sie nicht in größerem Maße als bisher ihre Tüchtigkeit erweisen."

Gewiß ein sehr liebenswürdiges Zugeständnis an die Pädagogik. Der Theologe muß auf jeden Fall auch Katechet sein und soll darin auch dem Volksschullehrer Vorbild sein. Ob der Pastor auch in anderen Unterrichtsgegenständen dem Volksschullehrer gewachsen sein muß, und ob er zur technischen Beaufsichtigung der Schule um deswillen, weil er Pastor ist, berufen ist, bleibt eine offene Frage.

Die Tüchtigkeit im Volksschulunterricht muß durch Übung erworben und durch Übung festgehalten werden. Trotzdem ich selbst im Seminardienste stand und gerne die Schulen besuche, weiß ich mich doch trotz bald 25jähriger Praxis in manchen Unterrichtsfächern, wie Rechnen, Zeichnen, Gesang, Vorschreiben auf der Wandtafel, dem guten Seminaristen nicht gewachsen; denn die Übung fehlt. Und doch scheint es wünschenswert zu sein, daß der Schulinspektor auch in diesen Fächern dem Beaufsichtigten überlegen sei. Freilich, welcher Seminardirektor oder Gymnasialdirektor wäre befähigt, sofort den Unterricht aller seiner unterstellten Lehrer selbst zu geben? Die Frage wegen der Schulaufsicht liegt auf einem anderen Felde, welchem wir in einem zweiten Exkurs etwas näher treten werden.

II. Verfassung in Kirche und Schule.

Der Kern der pietistischen Bewegung war meines Erachtens socialer Art, und die Heftigkeit, in welcher sie verlief und welche in Leipzig und Halle, Halberstadt, Berlin und besonders in Hamburg sogar zu Straßentumulten führte, kam vornehmlich daher, daß es sich um Verfassung handelte; wenn dies den Trägern und Gegnern des Pietismus damaliger Zeit auch selbst nicht voll bewußt wurde. An sich war das, was Spener und Francke erlebt hatten und in andern erwecken wollten, nichts Unerhörtes in der Kirche. Luther selbst war wie kaum ein anderer durch die terrores conscientiae (Schrecken des Gewissens) zur Heilsgewißheit persönlich durchgedrungen. Johann Arnd, gestorben 1621 als Generalsuperintendent in Celle, war und ist bis heute durch seine Bücher vom „Wahren Christentum" der große Erbauungsschriftsteller der lutherischen Kirche. Was Ritschl den Pietisten als Abfall von der reformatorischen Lehre und Rückfall in vorreformatorische Mystik und ins Mönchtum nachzuweisen versucht, findet sich mindestens ebenso stark bei Arnd und doch hat dieser eine pietistische Bewegung nicht hervorgerufen. Es darf überhaupt die Zeit vor dem Auftreten der Pietisten, mag die Verwilderung nach dem großen Kriege auch sehr groß gewesen sein, nicht zu stark in Schatten gestellt werden.

Ritschl hebt mehr noch wie Sachsse mit Recht den Einfluß des Kirchenliedes hervor. Es war doch eben das 17. Jahrhundert, während und nach dem Kriege, in welchem Paul Gerhardt in seinen Liedern eine Frömmigkeit besang, welche noch immer aufs höchste befriedigt — und er muß doch auch von seinen Zeitgenossen verstanden worden sein. Warum veranlaßten nun Spener und Francke, die doch nichts Höheres wollten als Arnd und Gerhardt, einen solch akuten, die ganze Kirche erschütternden Streit? Dieselbe Frage tritt nahe, wenn man einen Vergleich mit den Pietisten des 19. Jahrhunderts anstellt. Wir haben ja noch immer genug Pietisten edelster Art, welche auch in frommer Einseitigkeit den alten Hallensern nicht nachstehen.

Warum konnten und wollten jene Männer sich nicht mit dem Segen zu-

frieden geben, den das lebenweckende Wort gerade unter ihrem Dienste so reichlich brachte? „Siehe, ein Ackermann wartet auf die köstliche Frucht der Erde und ist geduldig darüber, bis er empfange den Morgen- und Abendregen.“ Jak. 5, 7. Der vorsichtige, ja ängstliche Spener und der heldenmütige Francke konnten kaum einige Monate, ohne in heißen Konflikt zu geraten, irgendwo im Dienste stehn. Ich bin weit entfernt, diesen Zeugen Ungeduld vorzuwerfen — nein, sie konnten nicht anders, ihre Zeit verlangte es, und was ihre Zeit verlangte, war: Neugestaltung der kirchlichen Verfassung.

Die Pietisten standen ganz im Geiste Luthers, wenn sie auf persönliche Aneignung des Heils in lebendigem Glauben drangen. Übereinstimmung mit dem kirchlichen Lehrgesetze, auch der Amtseid, galt ihnen nicht als Beweis wahren Christentums. Damit stellten sie eine alte reformatorische Forderung auf, aber weil diese nur von einzelnen erkannt wurde, mußte sie in heißestem Kampfe behauptet werden. Arnd und Gerhardt blieben unangefochten, weil ihre Zeit noch nicht reif zur Entscheidung war, Männer dagegen wie Knak, Goerke, Straube und so viele dieser Richtung in der Gegenwart hielten ihre Konventikel unbehelligt ab, weil die Entscheidung längst zu ihren Gunsten getroffen war. Nach dem dreißigjährigen Kriege beginnt freilich bald die Zeit höchster Bureaukratie im Staatswesen, aber unter dieser Decke regte sich schon allerorten der Individualismus, dessen Frucht das moderne Staatswesen ist. Daß sich letzterer nun zuerst auf geistlichem und dann auf geistigem Gebiete geltend machte, ist geschichtlich sehr begreiflich.

Es gereicht den Pietisten zur Ehre, daß sie es waren, welche den von der Zeit und auch von Gott gewollten Fortschritt wollten, als die Welt ihm noch widerstrebte, weil sie ihn noch nicht verstand. Die damalige kirchliche Verfassung war in der That ganz unhaltbar geworden; der Rechtsgrundsatz: cujus regio, ejus religio (wer das Land hat, bestimmt auch den Glauben) machte die Kirche zu einem irdischen Gesetzes-Institut. Kirchenglied zu sein war sociale Notwendigkeit. Das Kennzeichen der Kirchlichkeit war damals vor allem der Abendmahlsgenuß und die Bedingung für diesen die Absolution. Um letztere drehte sich recht eigentlich der ganze pietistische Streit. Die Unterthanen hatten die Absolution um ihrer bürgerlichen Stellung nötig, die Pietisten wollten aber nur bußfertige Christen absolvieren. Bezeichnend sind die Vorgänge zu Panitz in Kursachsen, Sachsse S. 235. In der dortigen Bauerngemeinde herrschte größte Verwilderung der Sitten. Bei dem Pfingstbier, einem alten Volksfeste, wurde vier Tage hintereinander gezecht, getanzt und gespielt. Der Pfarrer Toellner, ein Freund Franckes, reagierte und versagte denen, die sich nicht bessern wollten, die Absolution. Toellner gab aus Menschenfurcht nach, als der Superintendent ihm befahl, die Leute zu absolvieren; als er dabei aber eine eindringliche Bußpredigt hielt, sagte einer von den Bauern laut: Herr Pastor, das hat euch das Konsi-

storium nicht befohlen! legte auch einen bleiernen Groschen als Beichtgeld hin. Dieser selbe Mensch besuchte seitdem nicht mehr die Kirche, desto mehr die Schenken, und als Toellner ihn darüber ermahnte, erwiderte er: Die Predigten behagten ihm nicht, aber zur Beichte wollte er kommen. Er wäre ja sonst nicht mehr Vollbauer gewesen! Toellner wurde 1697 abgesetzt, weil er solche Leute nicht absolvieren wollte. Zur Entscheidung kam die Beichtfrage später in Berlin durch J. C. Schade, Verfasser des schönen Liedes: „Auf, hinauf zu deiner Freude“, und zwar so, daß überhaupt der Beichtzwang durchbrochen, der Beichtgroschen abgeschafft wurde, und damit freilich auch die kirchliche Sitte einen gewaltigen Stoß erhielt.

Die Pietisten mußten siegen, weil die Zeit es forderte, aber ob der Sieg nicht auf bessere Weise hätte errungen werden können? Spener bewegte die Verfassungsfrage sehr ernstlich bei sich. Er erstrebte eine verfassungsmäßige Erhebung des bis dahin ganz unmündigen dritten Standes, also eine Beteiligung der sog. Laien am kirchlichen Leben. Aber so viel ich sehe, griff er den ersten Stand, d. h. die von der irdischen Obrigkeit geführte Kirchenleitung, nicht principiell genug an. Die üblen Folgen dieser Kirchenregierung empfand er schmerzlich, aber daß die Axt an die Wurzel zu legen sei, sah er nicht oder wollte er nicht sehn. Es war eben die Zeit des Kämpfens um eine Idee, welche auch ihren Verfechtern selbst noch nicht ganz klar war. Als Francke zum erstenmal in Konflikt mit der Obrigkeit geriet, war der Rechtsgelehrte Thomasius sein Rechtsanwalt. Dieser Mann stand innerlich dem Pietismus sehr fern; er war der begabte, satirische Fortschrittler seiner Zeit, aber auch er hat der guten Sache nicht geholfen durch klare vernünftige Darlegung des richtigen Verhältnisses von Staat und Kirche.

Daher geschahen auch von seiten der Pietisten Mißgriffe. Z. B. wenn sie die Lebendigkeit des Glaubens bei Amtsdienern und anderen nach deren Verhalten gegenüber den Mitteldingen beurteilen wollten. Dann benutzten sie aber auch selbst recht ausgiebig den Zwang der irdischen Obrigkeit, wenn diese ihnen gerade günstig gesinnt war. Der Sieg ist nicht lediglich durch die Kraft der von den Pietisten vertretenen Wahrheiten errungen worden, sondern wesentlich durch die damalige Politik. Vielleicht ist es daher gekommen, daß 30 Jahre nach dem Siege Franckes über seinen Gegner Löscher, die Schule Franckes fast gänzlich wieder erstorben war. Ritschl S. 584. Das Konventikelwesen stand von da an nicht mehr unter hallenser, sondern unter süddeutschem und herrnhutischem Einfluß.

Es war das aufstrebende Preußen, welches dem Pietismus den Sieg über die gesetzliche Kirchlichkeit verschaffte. Der Staat der Hohenzollern war schon wegen der Konfession des Herrscherhauses darauf angewiesen, die Parität der Kirchen zu fördern. Die Berliner Gegner des Beichtzwanges fanden leicht den Schutz des Fürsten, dem die Ausgleichung der Unterschiede beider Konfessionen willkommen war. Die großartigen Liebeswerke in Halle gewannen ebenfalls das Herz Friedrich

Wilhelm I., wenn dieser auch für seine Person urteilte, die Religion der Hallenser sei nur für Rentiers passend, die sonst nichts zu thun hätten.

Wie manches in der Geschichte, so ist auch die pietistische Bewegung nicht reinlich zum Austrage gekommen. Wir laborieren ja immer noch an der Frage von richtiger Verfassung der Kirche.

Nun die Anwendung auf die Schule, um derentwillen ich die vorstehende vielleicht zu ausführliche Mitteilung gemacht habe. Ich meine, auch in der Schule handelt es sich gegenwärtig um eine zeitgemäße Wandelung der Verfassung derselben. Man beliebt vielfach, die Betonung der Verfassungsfrage für müßige Theoretik auszugeben, unter dem Vorgeben, daß, wo Treue, Fleiß und Tüchtigkeit wirksam seien, ganz von selbst das passende Gefäß des Geistes sich bilde. Die Reflektionen über Verf. seien meistens ein Zeichen von Unlust zur Arbeit und überhaupt eine moderne Krankheit. Das aus der Geschichte des Pietismus mitgeteilte dürfte jedoch eine andere Beurteilung rechtfertigen. Einem Spener und Francke gingen freilich Arnd und Gerhardt voran; zuerst allerdings muß immer für neuen Wein gesorgt werden, dann erst für den neuen Schlauch. Aber wenn die Zeit da ist, dann ists auch ernste Pflicht dafür zu sorgen, daß der neue Wein nicht in den Sand fließt. Die Schule aber dürfte nunmehr einige Arbeit geleistet und darin auch den Beweis des Lebens gegeben haben, von Francke an bis heute, so daß es wohl nicht mehr Spielerei ist, wenn die Arbeiter in der Schule und ihre Freunde nunmehr den reichen Strom neuen Schullebens ins richtige Bette leiten möchten.

Es handelt sich freilich nicht wie in Halle um die Freiheit der Gläubigen, sondern um Verfassung der Schule, vornehmlich um die rechtliche Stellung des Lehrers und der anderen Schulfaktoren; die Frage ist eine sittliche, welche aber mit dem Religiösen aufs engste verflochten ist. Ebenso wie der Glaube nur Wert hat, wenn er auf innerster Herzensentscheidung beruht, also wenn er ein Glaube in der Freiheit ist, so ist auch das nur wahre Sittlichkeit, was durch innere Willensentscheidung geworden ist. Ist nun aber alle Erziehung nicht Abrichtung, sondern Erziehung zur Freiheit, dann bedarf es wohl nicht des Beweises, daß gerade der Erzieher ein freier Mensch sein muß. Das Erziehergeschäft, mags auch nur von einem armen Tagelöhnerweibe betrieben werden, ist immer eine ideale Sache, es läßt sich nicht reglementieren; weshalb auch der erfahrenste Pädagoge, wenn er das Erziehungsverfahren auch der schlichtesten Eltern beurteilen soll, zunächst immer eine gewisse Zurückhaltung beobachten wird, denn er weiß nicht, was vorausgegangen ist und wie die Sache individuell beschaffen ist. Gott hat eben den Erziehern, namentlich den Eltern, ein großes Maß von Freiheit und Recht gegenüber den Kindern verliehen, damit aber auch große Verantwortlichkeit. Das Bewußtsein von dieser Verantwortlichkeit ist die wirksamste Triebfeder zur Gewissenhaftigkeit und Treue. Von dem Lehrer gilt dasselbe in höherem

Grade. Freiheit und Pflichtbewußtsein, Treue und Freudigkeit im Dienst bedingen sich gegenseitig. Das Bewußtsein der Freiheit ist aber das Ehrgefühl, angewandt auf den Stand, die Standesehre. Unverträglich mit der Standesehre ist die Willkür, das heißt jede unberechenbare Beeinflussung von oben oder unten. Da ists nun immer schon ein Fortschritt, wenn das, was obrigkeitlich von dem Erzieher verlangt wird, gesetzlich und verordnungsmäßig fixiert und dem Zufall entrückt ist; aber das Erziehungsgeschäft läßt sich nun einmal nicht wie etwa das Postwesen durch Instruktionen regieren. Lehren und Erziehen ist an zu viel individuelle, intellektuelle und moralische Mannigfaltigkeiten gebunden, entzieht sich daher ähnlich wie die Kunst außenstehender Beurteilung. Es folgt daraus die Notwendigkeit der Freiheit für den Lehrer, und zwar in Bezug auf die Schularbeit sowohl als auch in Bezug auf die davon untrennbare Schulleitung. Der Lehrer muß zum mindesten Mitglied des Schulvorstandes sein. Die Freiheit des Lehrers muß aber auch gegenüber der technischen Schulaufsicht gewahrt werden. Jeder Lehrer kann ja nicht Schulinspektor sein; ebenso wenig wie jeder Pastor Superintendent und jeder Gymnasiallehrer Direktor wird. Bei letzteren wird aber das Ehrgefühl des Untergebenen durch den Umstand wesentlich gewahrt, daß die Oberen sich ihres Ursprungs bewußt bleiben und bedenken, daß sie aus demselben Holze geschnitzt sind wie ihre Untergebenen. Das trifft bei den Lehrern der Volksschule bis jetzt nicht zu. Es ist daher ein wesentliches Postulat und dem Ehrgefühl der Lehrer sehr förderlich, wenn wenigstens einige der Schulaufseher aus dem Lehrerstande selbst hervorgegangen sind. Es wird dann aber auch von Segen sein, wenn die Schulleitung von beratenden Versammlungen unterstützt wird, in denen jeder Lehrer von rechtswegen sich äußern darf.

Weckung des Bewußtseins der Selbstverantwortlichkeit des Lehrers durch Gewährung der Möglichkeit, die Standesehre in der Schularbeit und in der Schulleitung zu behaupten, ist gegenwärtig eine unabweisbare Forderung. Wird dies nicht ordnungsmäßig gewährt, dann ist eine Explosion zu befürchten. Der Lehrer hat ja auch Anteil an den konstitutionellen Errungenschaften der Gegenwart. Er wählt und — so sehr er sonst ignoriert wird — die politischen Parteien buhlen um seine Gunst; denn sie wissen, daß die Tausende von Lehrern im Reich nicht ohne Einfluß auf die Wahlen sind. Aber was nützt dem Lehrer und der Schule diese Art von Beachtung, sie ist tumultuarisch und baut nicht auf, sondern schadet. Kein Wunder, daß eine große Zahl von Lehrern von der negativen Politik eines Richter das Heil erhofft, welches ihm die besseren Parteien versagen. Es ist auch in der That grausam, einen jungen Menschen, vielleicht mit bedeutenden Stipendien, durch Präparandenanstalt und Seminar in den Lehrerberuf zu führen, und dann den nun nach Freiheit und Ehre strebenden Mann seiner Herkunft wegen in der Gebundenheit zu lassen; hätte man ihn dann lieber daheim bei den Schafen gelassen. In Rußland soll es so sein, daß man auf Staatskosten Glieder

des Volks zu höherer Bildung erzieht, sie dann aber, wenn sie höheres geschmeckt haben, ohne entsprechende Stellung läßt. So sollen die Nihilisten entstanden sein. Ich befürchte, daß, wenn nicht bald eine Wendung in der Schulverwaltung eintritt, wir ebenfalls schlimmes erleben werden.

Angesichts solcher Eventualitäten haben nun christlich bewährte Schulmänner für gesunde Reorganisation der Schulverfassung gewirkt. Der Herausgeber dieses Blattes, als Christ anerkannt, als praktischer Schulmann eine Autorität, hat dies mit zu seiner Lebensaufgabe gemacht, oder vielmehr der Herr hat ihn dazu verpflichtet. Seine Vorschläge sind maßvoll, entsprechend der Pädagogik und mehren den Einfluß der Kirche. Eine große Anzahl von tüchtigen Lehrern folgt seiner Führung. Man sollte nun erwarten, alle Freunde antirevolutionärer Entwicklung und vor allem alle Gläubigen würden mit Freuden diesen Männern die Hände stärken und ihren Bestrebungen gegenüber den gewiß nicht unbedeutenden negativen Mächten zum Siege verhelfen. Aber das ist nicht geschehen. Dörpfeld hat die verschiedensten, zum Teil sehr ehrenrührige Vorwürfe hören müssen und zwar hauptsächlich von seiten der Pastoren. Unter den Schulobern sieht man sich vergeblich nach Männern um, die ähnlich wie der selige Landfermann aus eigener Überzeugung mannhaft für die Lehrer eintreten. Die Kirchenzeitungen aber haben fast ohne Ausnahme Dörpfelds Vorschläge zu diskreditieren versucht. Woher diese für die Pastoren so sehr beschämende Erscheinung?

Daß die römische Kirche die Lehrer nicht aus dem Beichtstuhl und aus der Unterordnung unter priesterliche Leitung entlassen will, ist verständlich; Rom versteht weder die christliche Wiedergeburt und die Herzenserneuerung im Glauben, noch die relative Selbständigkeit der natürlichen Gemeinschaften. Aber Luther hat unterscheiden können. Die Anwendung dieses Unterschieds auf die Schule hat meines Wissens von hervorragenden Theologen nur der sel. v. Hofmann in Erlangen gemacht. (Vermischte Aufsätze 1878. S. 150. Vergl. auch meine „natürliche Moral," S. 217). Bei der ganzen Sache laufen mancherlei gewöhnliche Schwachheiten mit unter, aber der Kern des Widerstandes, worüber sich die Freunde nicht täuschen dürfen, ist ein tief principieller und ein religiöser; „sie glauben Gott damit einen Dienst zu thun", worin sie sich aber irren. Sie sind noch im römischen Wahn befangen und mit römischem Sauerteig behaftet; als ob die Christenheit nur dann das natürliche Leben wie ein Salz durchdringen und für den Herrn heiligen könnte, wenn dies der rechtlichen Leitung der Kirche unterstellt wäre. Gegen frommen Wahn zu kämpfen, ist aber besonders schwierig. Auch Speners Gegner waren gewiß nicht allesamt Feinde Christi, sie standen aber im Irrglauben und daher ward der Kampf so bitter. Damals hat der Pietismus äußerlich gesiegt, aber der Sieg hätte bessere Früchte getragen, wenn besser gekämpft worden wäre. Wie wirds im Schulkampfe werden? Vielleicht auch so, daß hintennach die Periode des Rationalismus kommt. Die Schuld wird dann die widerstrebende

Kirche und besonders die Geistlichkeit zu tragen haben. Aufgabe christlich-gesinnter Schulfreunde wird es aber sein, unbekümmert um Spott und Trotz mit Freimut und im Glauben die gute Sache zu vertreten. In dieser Hinsicht sind die damaligen Pietisten vielfach vorbildlich; sie achteten nicht Absetzung und Gefängnis um des Gewissens willen. Es sei erlaubt mit einem Worte Franckes aus einem Briefe desselben an den allzubedenklichen Spener, aus welchem ein edler Freimut spricht, der auch jetzt noch nachahmungswürdig ist, zu schließen: „Ich suche die Wahrheit, die wolle mir Gott zeigen. Der mich aber versiegelt hat, des ich weiß, daß ich unter seinen Knechten ewig vor seinem Throne stehn soll, wird mich wohl bewahren, daß ich nicht in Lügen und Irrtum falle; der wird mir auch Weisheit geben zu reden, was und wie ich soll reden, darum bitte ich ferner für mich zu beten. Ich bin deswegen ohne Angst und Bekümmernis und ist mir leid, daß sich jemand meinetwegen ängstet. Ich sage aber mit Paulo: Meinetwegen dürft ihr euch nicht ängsten; daß ihr euch aber ängstet, das thut ihr aus herzlicher Meinung. Was der Hof vertragen könne oder nicht, dient nicht zu meinem Reglement, noch wird sich irgend ein wahrer Knecht danach richten. Hätte ich mich bis daher danach wollen richten, ich wäre oft im Glauben schwach geworden in Dingen, da mir doch der Herr manchen herrlichen Durchbruch gegeben hat. Es hat unser gnädigster Landesherr und seine Gewaltigen mehr Segen von mir, als ich von ihnen habe. Ja auch im leiblichen bin ich gewiß, daß das Land mehr Nutzen und Segen von mir gehabt (doch nicht von mir, sondern von dem Herrn, der mich gesegnet hat), als ich des leiblichen genossen; daß man mir aber verstattet, des Herrn Werk zu treiben, darin gebe ich die Ehre nicht den Menschen, sondern dem lebendigen Gott, der wird mich nicht unfruchtbar sein lassen so lange ich lebe. Können mich Menschen nicht länger vertragen, so ists zu ihrem eigenen Schaden. Mir aber, ich weiß was ich schreibe, wird die Thür des Worts immer weiter aufgethan werden, und wird der Herr noch größere Barmherzigkeit an mir thun, als er gethan hat. Das ist Amen und Ja, und wirds der Ausgang lehren, daß mein Glaube mir nicht gefehlt hat.“ Sachsse 279. Lehrer, welche solchen Glauben haben, dürfen sich im Kampf um ihre Standesehre getrost das Wort Pauli an den Titus 2, 15 gelten lassen: Laß dich niemand verachten!

III. Der Kindergottesdienst.

Zu dritt noch ein kleines, weniger kampfreiches Idyll. Vor Jahren war ich mit teuren Freunden auf einer Nachversammlung zu Wupperfeld bei Gelegenheit einer Barmer Festwoche. Es handelte sich um die Sonntagsschule, oder wie ich lieber sage: um den Kindergottesdienst mit Gruppenteilung. Damals trat mein teurer Freund Dörpfeld mannhaft für die Sonntagsschule ein, seine Rede steht auch im Schulblatt 1876. — Seit 1864 halte ich solche Gottesdienste mit Freuden; in den 20 Jahren hat sich der Reiz der Neuheit natürlich etwas

verloren, aber im Grunde ist mir die Sache immer lieber geworden. Vergangenen Sonntag war es mir doch wieder eine wahre Lust, an gewiß 400 Kinder in 18 Gruppen geteilt im Gotteshause zu versammeln. Solche Gottesdienste müßten allerorten kirchliche Sitte werden. Es ist klar, daß die Kinder jetzt nicht mehr wie vor 200 Jahren klassenweise in den Hauptgottesdienst geführt werden dürfen; sie verstehen ja die Predigt nicht, und der Zwang ist überhaupt bedenklich. Aber wie empfänglich ist doch das kindliche Herz für die Eindrücke des Gotteshauses! Der erste Besuch ist ein Ereignis im Kindesleben, und sie harren gerne stundenlang aus, wenn sie nur neben der Mutter einmal im Gotteshause sitzen dürfen, mögen sie auch kein Wort der Predigt verstehen. Dieser Sinn muß gepflegt werden; denn wer in der Jugend fast nie das Gotteshaus betrat, wird leicht überhaupt nicht heimisch darin, während umgekehrt gerade die Erinnerung an die Jugendkirche den religiösen Sinn später oft wieder zu erwecken vermag. Es ist daher wichtig, daß die Kinder gerade in das Kirchenhaus kommen und da heimisch werden, in ihren Gottesdiensten auch nicht nur Belehrung erhalten, sondern zur Feier angeleitet werden, kurz in ihrer Weise schon erfahren die Lieblichkeit der Stätte, da Gottes Ehre wohnt.

Solche Gottesdienste kann der Pastor aber nicht ohne Unterstützung durch Helfer und Helferinnen würdig halten. Sobald die Zahl der Kinder 100 übersteigt, verliert er die einzelnen aus dem Auge. Kinder aber wollen für ihr Kommen immer beachtet und anerkannt sein, sonst bleiben sie fort. Würden mich meine 18 Helferinnen im Stich lassen, ohne Zweifel wäre meine Kinderschaar bald von 400 auf 40—60 herabgesunken. Sollen solche Helfer aber Sonntag für Sonntag mit Lust ihren Dienst thun, dann dürfen sie nicht auf Küsterdienste beschränkt sein; sie wollen selbst den Kindern herzlich nahe treten, und warum sollen sie nicht ihnen etwa in 10—15 Minuten das verlesene Gotteswort, das nachher von dem Pastor noch einmal besprochen wird, schon etwas verständlich machen? Der eine wirds sehr schlicht, der andere eingehender machen. Ich hatte immer die verschiedensten Helferinnen, von der alten Großmutter an bis zur eben erst konfirmierten eigenen Tochter. An diesen Helferdienst knüpft sich dann ganz ungesucht die erste Übung in Werken der Barmherzigkeit, indem die Besuche bei den Eltern der Kinder manchen Anlaß zu kleinen Liebesdiensten bieten.

Jedoch, zurück zur Geschichte des Pietismus. — Aus Sachsse S. 27 wird ersichtlich, daß schon vor Speners Ankunft in Frankfurt a. M. dort den gegenwärtigen Kindergottesdiensten entsprechende Einrichtungen für die Jugend bestanden. Sachsse schreibt: „Eine überaus zweckmäßige Einrichtung, welche sich von der bei uns neuerdings vielfach eingerichteten Sonntagsschule nur darin unterscheidet, daß angestellte Lehrer, nicht freiwillige Lehrkräfte unterrichteten.“ Bereits 1657 hatten die dortigen Prediger beim Senat beantragt: es möge der bei der Kriegszeit unterbrochene Katechismus-Unterricht wieder aufgenommen und dabei der Kate-

chismus Lutheri gebraucht werden. Damals wurde der Unterricht so erteilt, daß Sonntag Nachmittags der Prädikant etwa eine halbe Stunde einen Artikel des Katechismus von der Kanzel erklärte; dann wurden die Kleinen getauft und entlassen, damit es in der Kirche ruhig würde; darnach wurden mit der Jugend die Fragestücke behandelt. Diese während des 30jährigen Krieges in Abgang gekommene Ordnung wurde nach dem Kriege wieder hergestellt, und am 24. August 1665 erließ der Senat eine strenge Verordnung, daß die Jugend sich Sonntags während der Predigt und der Kinderlehre nicht solle mit Fluchen, Spielen, Tanzen, Rufen, Werfen, Vogelschießen, papiernen Drachen, Baden im Main, Schleifen, Schneeballen u. dgl. beschäftigen. Es wurde darin befohlen, daß die deutschen Lehrer Sonntags ihre Schüler klassenweise zur Kinderlehre führen und über sie gute Aufsicht halten sollen. Die Prediger sollen zunächst von der Kanzel einen Artikel des Katechismus erklären, und die Schüler wohl acht geben; dann folgt Gebet und Schriftvorlesung. Dann erst sollen die Lehrer mit ihren Kindern das gehörte besprechen, und die Prediger sollen abwechselnd einen Sonntag diese, dann eine andere Abteilung verhören.

Also Gruppenteilung und — was manche für einen Anstoß im Gotteshause ausgeben, — gleichzeitiges Unterrichten mehrerer in demselben gottesdienstlichen Raume. Damals hat man an dem Zusammensprechen keinen Anstoß genommen und wer Erfahrung in der Sache hat, nimmt auch heute nicht daran Anstoß. Der Ursprung der sog. Sonntagsschule liegt also nicht in England, sondern in Deutschland und in der lutherischen Kirche. Die gegenwärtige Einrichtung ist weniger schwerfällig. Der Gottesdienst, welcher nicht länger als eine Stunde währen soll, ist mehr Feier, freundlicher und erbaulicher. Die Helfer fördern durch ihre Gegenwart die Stille, eine halbe Stunde geht dahin unter gemeinsamem Gesang, Liturgie und Schriftlesung, den Helfern verbleibt eine viertel Stunde zur Einzelbesprechung und ebenso dem Pastor dieselbe Zeit zur Katechisation mit allen. Und es wird hauptsächlich biblische Geschichte behandelt.

Die Sache würde wesentlich verändert, wenn die Kinder zwangsweise zur Kirche geführt würden und den „deutschen" Lehrern darf nicht zugemutet werden, den Helferdienst zu leisten. Sie haben in der Woche genug unterrichtet und bedürfen des Sonntag Nachmittags zu ihrer eigenen geistlichen, geistigen und leiblichen Erholung; ihre Kirchlichkeit findet im Hauptgottesdienste der Gemeinde hinreichend Befriedigung. Aber ein Wohlwollen für diese Einrichtung darf die Kirche sich von den Volksschullehrern erbitten, und wo das ist, werden die Lehrer gerne Sonnabends an den Kindergottesdienst erinnern und etwa Montags zuweilen fragen nach dem, was die Kinder am Sonntag erlebt haben. Das würde wesentlich dazu helfen, daß die schönen Kindergottesdienste dauernd Wurzel in der deutschen Christenheit faßten.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Geschichtsquellen.

Alle Völker bedürfen des leitenden Lichtes ihrer eignen Geschichte auf dem langen Wege, der sie aus der dunklen Vergangenheit einer ungewissen, endlosen Zukunft entgegenführt. Wie es für den einzelnen Lebensaufgabe bleibt, sich selbst zu erkennen, so ist es auch für ein Volk heilige Pflicht, sich seiner Eigentümlichkeit, seiner geschichtlich gewordenen und deshalb berechtigten Stellung bewußt zu werden. Besonders thut unserm Volke eine genaue Kenntnis seiner Geschichte not, damit ein jeder zu einer auf eigner Einsicht beruhenden Stellungnahme zu den politischen Fragen gelange und Deutschland in dem Hochgewässer mannigfaltiger politischer Anschauungen, die es überfluten und oft auch zu verderben drohen, sein besseres Selbst für die Zukunft rette. Ein wahrhaft treues und anschauliches Bild unserer vaterländischen Geschichte, das uns das rechte Verständnis für die Gegenwart und für geschichtliche Ideen eröffnet, erhalten wir aber erst dann, wenn uns der Zugang zu den gleichzeitigen Zeugen der Ereignisse erschlossen wird. Nur wer die ursprünglichen Darstellungen von Augenzeugen und Mithandelnden liest, ist imstande ein anschauliches Bild vergangener Zeiten zu gewinnen, wie es ihm nicht der lebendigste, mündliche Vortrag oder die beste Bearbeitung gewähren kann. Nur ein Geschichtsunterricht, der sich nicht mit der bloßen Aufzählung der historischen Thatsachen begnügt, sondern sein Augenmerk ganz besonders auf die Kulturzustände der einzelnen Epochen, um daraus die Entwickelung und die Ziele des Lebens der Völker, die Ursachen ihrer Blüte und ihres Verfalles darzustellen, lenkt und häufig prägnante Stellen aus Quellenschriften verwendet, ja die urkundlichen Zeugen in ihrer Einfalt selbst reden läßt, vermag seinen Zweck recht zu erfüllen und die rechte Begeisterung zu erwecken. Leider hat sich diese Anschauung erst in der Neuzeit Bahn gebrochen, und es ist besonders das Verdienst der Herbart-Zillerschen Pädagogik, die Forderung aufgestellt zu haben, den Geschichtsunterricht im Anschluß an Quellen zu erteilen. Sie tadelt an der üblichen Methode, die überwiegende Betonung der äußeren Geschichte, sie findet es unzweckmäßig, dem Schüler nur fast ausschließlich Fertiges zu geben und nur eine Seite der Geisteskraft — das Gedächtnis, in vorwiegender Weise zu beanspruchen; dafür weist sie bei Betonung des kulturgeschichtlichen Momentes auf dichterische Behandlung historischer Thatsachen hin, um so den Unterricht in Geschichte mit dem in Sprache und Litteratur in Wechselbeziehung zu setzen. An Gedichten, Prosastücken im Lesebuch soll der Geschichtsstoff unter Mitwirkung des Schülers entwickelt werden, damit derselbe zu größerer Selbstthätigkeit, zu einer größeren objektiven Auffassung geführt und nachhaltiger auf sein Gemüt gewirkt werde. Mit dem Umschwunge hinsichtlich der Methode des Geschichtsunterrichtes und mit der Neubelebung und dem Wiedererstarken des deutschen Nationalgefühles und des dadurch erregten allgemeinen Interesses für die Geschichte, vollzog sich auch in der Geschichtsschreibung eine bedeutende Wendung. Die Regierungen haben in immer zunehmender Liberalität und ausgehend von einem höheren, der Geschichtswissenschaft überaus günstigen Standpunkt, den Geschichtsforschern die Einsicht in die seither

festverwahrten und verschlossenen Akten in den Staatsarchiven gestattet. In vergangenen Jahrhunderten waren die Archive nur den höchsten Staatspersonen zugänglich. Wurden sie von Privatpersonen benutzt, so beschränkte man sich auf Mitteilungen von Urkunden, während die eigentlichen Akten, welche die Verhandlungen über die Staatsverträge und die Einzelheiten der geschichtlichen Thatsachen enthielten, fast niemals vorgelegt werden durften. Es ist daher kein Wunder, wenn sich in den älteren Geschichtswerken zahlreiche Irrtümer finden, die wir nicht im mangelhaften Fleiß oder im unfertigen Urteil der Verfasser, sondern vielmehr in dem Umstande zu suchen haben, daß dem Historiographen die Quellen verschlossen waren. Wir sind aber, nachdem die Geheimniskrämerei einer richtigeren Erkenntnis hat weichen müssen und seitdem die Pädagogik mit Nachdruck auf den außerordentlichen Wert der Quellen bei Erteilung des Geschichtsunterrichtes hingewiesen hat, in ein neues Stadium der Geschichtsschreibung getreten. Von Jahr zu Jahr ist der Eifer und der Fleiß in der Aufsuchung von Urkunden und Quellenschriften, Prüfung ihres Ursprungs, ihrer Echtheit und Glaubwürdigkeit gewachsen, und nur solche Geschichtswerke, denen archivalische Arbeiten zu Grunde liegen, können sich heutzutage durch den gehaltigen Kern über der wüsten Masse leichter und hohler Produkte erhalten. An guten und unverdächtigen Zeugen des Lebens, der Thaten und Leiden unseres Volkes ist kein Mangel vorhanden. Auf welchen nie geahnten Reichtum verweisen uns allein die bahnbrechenden Schriften von Wattenbach „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts," Berlin 1858 — und O. Lorenz „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter seit der Mitte des 13. Jahrhunderts. Berlin 1876. Fürstliche Opferfreudigkeit, königlicher Edelsinn und deutsche Gelehrsamkeit haben das ihrige gethan, um die reichen, aber nur sehr wenig bekannten und schwer zugänglichen Schätze der Gelehrtenwelt zu erschließen. Wir denken hier an die nach den glorreichen Siegen der Freiheitskriege in das Leben gerufene Ausgabe der: Monumenta Germaniae. Nachdem durch die königliche Huld des unvergessenen Königs Friedrich Wilhelm IV. die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit in deutscher Bearbeitung unter der Redaktion von G. H. Pertz, J. Grimm u. a. erschienen und die gehobenen Schätze von weiteren Kreisen ausgebeutet werden konnten, wandte man sich ihnen mit aller Forscherlust zu und beutete sie für die verschiedensten Zwecke aus, und so dürfen wir uns jetzt nicht mehr über den Mangel an guten Ausgaben von Quellen, welche die Kenntnis des Mittelalters uns vermitteln, beklagen. Es seien nur die hauptsächlichsten genannt: Handbuch merkwürdiger Stellen aus den lateinischen Geschichtsschreibern des Mittelalters von F. v. Raumer. Geschichtslesebuch aus den Originalberichten, zusammengestellt v. Dr. H. Sevin. Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters v. Dr. E. Fritzsch 1873. Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter, aus den Quellen zusammengesetzt von Krämer, ferner sind beachtenswert die Geschichtslesebücher von Lanz, Dr. G. Müller und vor allen: die Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber von Dr. G. Erler. Leipzig 1883. Der Geschichtslehrer wird dieses sehr umfangreiche und durchaus gediegene Werk kaum entbehren können. In ihm kommt die Idee, die Quellen unserer deutschen Geschichte, wie sie uns in den Erzählungen der deutschen Geschichtschreiber überliefert sind, in geschmackvoller Übersetzung selbstredend einzuführen, rein und voll zum Ausdruck. Hier tritt uns die unverfälschte Geschichte unseres deutschen Volkes von

der Urzeit bis zur Reformation in durchaus neuer, durch die Frische und Wärme des Tones überraschender Gestalt entgegen. Schließlich lassen wir nicht unerwähnt, daß sich das Bedürfnis, wenigstens die wichtigsten Quellen unverändert lesen zu können, früh geäußert hat, was Pertz zur Herausgabe der Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum — veranlaßte, in welcher er in der Sprache des Originals eine Sammlung einzelner Abschnitte aus den Quellen bot.

Unter den neuesten Publikationen nimmt das Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet von Dr. Max Schilling, Berlin 1884. R. Gaertner — eine hervorragende Stellung ein, indem es vielfach aus Archiven geschöpftes Aktenmaterial veröffentlicht. Das Buch bietet 313 Quellenstücke, und diese unter dem unmittelbaren Eindruck der dargestellten Ereignisse entstandenen Aufzeichnungen bilden eine fortlaufende Geschichte des deutschen Volkes. Wir begegnen hier keinen trockenen Erzählungen der geschichtlichen Thatsachen, noch einem toten Gerippe von Jahreszahlen, Personen und Ereignissen ohne Fleisch und Blut, ohne Leben und Wärme, sondern hier rauscht uns der volle Strom der Geschichte entgegen. Die dargebotenen längeren Citate aus den epochemachenden Dichtungen zeitgenössischer Dichter, die Volkslieder, die Bruchstücke aus Chroniken, Flugschriften, Tagebüchern und Annalen, die Relationen gleichzeitiger Schriftsteller, die Briefe hervorragender Diplomaten und Fürsten, rechtliche Satzungen, Friedensschlüsse und Mitteilungen aus Gesetzessammlungen, Reden, Proklamationen und Depeschen, all dies hier aufgespeicherte urkundliche Material, das sonst in seiner Zerstreuung in oft schwer zugänglichen Werken nur mühsam und mit vielen Kosten zusammengebracht werden kann, vermag uns so in die Vergangenheit zu versetzen, daß uns aus der Lektüre desselben ein lebensfrisches Interesse für die Geschichte als Frucht bleibt. Die Benutzung des Buches ermöglicht den Schülern einen unmittelbaren Verkehr mit den historischen Persönlichkeiten, mit ihm können sie zu einem eignen Urteil herausgefordert werden, da sie alles Thun und Streben der Handelnden unter ihr sittliches Urteil zu stellen vermögen. Die Auswahl der Quellenstücke ist eine ganz vorzügliche, wenn sich auch unter ihnen einige erzählende Stücke befinden, die erst aus zweiter und dritter Hand stammen. Vielleicht hätte das Urkundenbuch zur Reformationsgeschichte von Förstemann — dasselbe enthält die wichtigsten auf die Reformationsgeschichte Bezug nehmenden Urkunden aus dem reichen Staatsarchive zu Weimar — noch öfter verwendet werden können, und vor allem war es geboten, bei Schilderung des dreißigjährigen Krieges die unvergleichlichen Darstellungen in Grimmelshausens Simplicissimus zu bieten. Das Quellenbuch von Schilling aber muß einer besonderen Empfehlung für wert gehalten werden.

Wie man den Geschichtsunterricht durch Darbietung des Inhaltes aus Quellen zu beleben sucht, so macht sich gleicherweise in der Neuzeit das Streben geltend, auch aus gleichzeitigen Quellen zu illustrieren, und die Ereignisse durch authentische Zeichnungen solcher Meister zu veranschaulichen, welche die von ihnen abgebildeten Begebenheiten mit erlebten und ihnen nahe standen. Besondere Beachtung verdient nach dieser Richtung die bei Velhagen und Klasing (Bielefeld, Leipzig) herausgegebene und von L. Stacke verfaßte „Deutsche Geschichte." Der sich in diesem ausgezeichneten Werke vorfindende, einzig dastehende Bilderschmuck ist dadurch geschaffen worden, daß die Buchhandlung einen bestrenommierten Künstler (Maler Knackfuß) beauftragte, alles, was auf Denkmälern, in Handschriften und Büchersammlungen an bildlichen Spuren, namentlich

die älteste Geschichte Deutschlands behandelnd, hinterlassen worden ist, in Deutschland, Österreich und Italien aufzusuchen und das Wichtigste und Interessanteste abzuzeichnen und beizubringen. Unter den erschwerendsten Umständen, auf mühsamen Reisen, im Freien, in Museen, in den Arbeitsräumen der Bibliotheken, der Archive, der Kabinette und in Schatzkammern ist der Geschichtsmaler seiner Aufgabe gerecht geworden, indem er gewissenhaft kopierte, was an sichtbaren Spuren vorhanden war. Jede Geschichtsepoche ist daher mit nur solchen Bildern veranschaulicht, die in ihr entstanden sind. Äußerst belehrend sind namentlich die auf das sorgfältigste faksimilierten Urkunden. Der bildliche Teil bietet in seiner Gesamtheit wiederum eine Veranschaulichung des Charakters der Bilder in den verschiedenen Perioden. Vorerst begegnen uns Kopien von Handschriften. An Stelle gemalter Handschriften treten mit Holzschnitten verzierte Bücher. Es herrscht der Holzschnitt, um nach verhältnismäßig kurzer Blüte dem Kupferstich zu weichen. Der Holzschnitt, ein Herold der Zeitgeschichte, war untergegangen, bis die neueste Zeit ihn wieder zu Ehren brachte. Beide aber, Holzschnitt und Kupferstich, hinterließen reiche Spuren, aus denen das Leben jener Tage veranschaulicht werden kann. Die Bilder zur neuesten Zeit bestehen zumeist in wohlgelungenen Radierungen von Portraits. Die bildliche Beigabe dieses Geschichtswerkes aber wird niemand betrachtet haben, ohne nicht auch dieselbe Freude verspürt zu haben, welche die Lektüre der Quellen gewährt. Freytag.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lehrbuch der empirischen Psychologie. Von Dr. Matthias Drbal (k. k. Landesschulinspektor in Brünn), 3. unveränderte Aufl. Wien, 1882. W. Braumüller. (VIII u. 311 S.) M. 4.

Ein sehr gutes Buch Herbartscher Richtung. Dasselbe zeugt von gründlichem Studium und tiefem Verständnis der einschlagenden Litteratur. Es liegt ihm allerdings fern, die Wissenschaft durch neue Forschungen zu bereichern, es ist eben ein Lehr- und Schulbuch und will die durch die Wissenschaft festgestellten Ergebnisse in wohlgeordneter und faßlicher Form dem Leser darbieten. Verfasser hat die vorhandene überaus reiche Litteratur, besonders die Werke Herbarts und seiner Schule (z. B. Volkmann, Schilling, Drobisch, Waitz, Nahlowsky, Hartenstein, Cornelius, Flügel, Lazarus, Steinthal, außerdem Fortlage, Wundt, Lotze, Fick, Weber, Helmholtz, Fechner, Hyrtl u. v. a.) gründlich studiert, den Stoff gut und gewissenhaft ausgewählt und sich dabei seine Selbständigkeit zu wahren gewußt. Das Buch ist sowohl für den Unterricht in höheren Lehranstalten als auch zum Selbststudium vortrefflich geeignet. Unter den populären größeren Werken, welche die Herbartsche Psychologie darstellen, erscheint es uns neben Lindner und Ballauf das empfehlenswerteste. Wir möchten es in der Hand jedes Lehrers und Studierenden sehen. Die Einrichtung des Werkes ist zweckentsprechend: jedem groß gedruckten Paragraphen folgen Anmerkungen in kleinerem Druck, welche nähere Ausführungen zum Text bieten. Nicht der geringste Vorzug des vortrefflichen Buches sind die überaus zahlreichen, gut gewählten Beispiele.

Möge auch die neue Auflage des brauchbaren Werkes freundliche Aufnahme finden! H. Grosse.

Früher erschien:

a) Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde u. Seelenlehre, als Grundlage der Erziehungslehre 2c. Von Dr. M. A. Drbal (k. k. Landesschulinspektor in Brünn). Mit 28 Holzschnitten. Wien, Braumüller. (XIII u. 198 S.) 3,60 M.

b) Praktische Logik oder Denklehre. Für Lehrerbildungsanstalten und Mittelschulen sowie für die Gebildeten jeglichen Standes. Von Dr. M. A. Drbal: (k. k. Landesschulinspektor in Brünn). Mit praktischen Beispielen und 11 Holzschnitten. Ebend. 2 M.

a) Der bekannte Verf. giebt eine klare, leicht verständliche Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde u. Seelenlehre. Das besonders den Lehrern gewidmete Buch zerfällt also in zwei Hauptabschnitte, deren letzter (psychologischer) gegen den ersten zurücktritt. Der erste Teil bespricht einleitend die Menschenracen, Alter des Menschengeschlechts, die Hauptteile des menschlichen Körpers, sodann das Knochen-, Muskel-, Blut-, Atmungs-, Verdauungs- und Nervensystem. Der zweite Teil handelt von den Sinnesempfindungen, den Vorstellungen, den Gemütszuständen, natürlichen Anlagen des Menschen und den Störungen des Seelenlebens. Die Schrift hebt die wichtigsten anatomischen, physiologischen und psychologischen Lehren aus der großen Masse des vorliegenden Materials heraus und bringt dieselben in naturgemäßen Zusammenhang. Die neuern Forschungen haben Beachtung gefunden. Der Standpunkt des Verf. im psychischen Teil des Werkes ist unverrückt der „des philosophischen Realismus des großen Denkers Herbart, dessen psychologische Leistungen das Tiefste und Gediegenste enthalten, was je auf diesem Gebiete gedacht worden ist.“

b) Dieses empfehlenswerte, populäre Büchlein zerfällt in einen analytischen und einen synthetischen Teil. Während der erste Abschnitt vom Schluß ausgehend, das Urteilen und dann die Begriffe behandelt, schlägt der zweite Abschnitt den gewöhnlichen Gang der Logik ein, und trägt die Lehre von den Begriffen, dann von den Urteilen und endlich von den Schlüssen und Beweisen vor. Hie und da vereinigen sich beide Methoden, um sich wieder zu trennen, und zwar geschieht dieses nicht willkürlich, sondern notwendig, wie es das Bedürfnis erheischt. Theorie und Praxis reichen sich in diesem Werkchen ebenso die Hände, wie die synthetische und analytische Methode darin zusammengehen. — Verf. hat den Beweis geliefert, wie durch zweckmäßige Behandlung ein an sich schwieriger und abstrakter Gegenstand leichtverständlich dargestellt werden kann. H. Grosse.

Propädeutische Logik. Lehrbuch zum Gebrauche für den Gymnasial-Unterricht und zum Selbststudium. Von Dr. M. A. Drbal: (k. k. Landesschulinspektor in Brünn). 3. verb. Aufl. Mit 55 Holzschnitten. Wien, 1879. W. Braumüller. (X u. 174 S.) 2,60 M.

Diese „propädeutische Logik“ — gewidmet Prof. Zimmermann — zerfällt in zwei Hauptstücke: die Elementarlehre der reinen Logik, welche die Lehre von den Begriffen, von den Urteilen und von den Schlüssen enthält, und die Methodenlehre der reinen Logik, welche von der Erklärung, der Einteilung und von dem Beweise handelt. Verf. schließt sich besonders an das ausgezeichnete Werk von Drobisch an; die Leistungen anderer haben Berücksichtigung erfahren. Alles, was Anfänger zu ihrer Unterweisung bedürfen, ist reichlich, durchsichtig und instruktiv gegeben. An gut gewählten Beispielen „zur Übung

und Prüfung," die den Schüler im Wissen befestigen und ihn in Anwendung der Regeln auf bestimmte Fälle gewandt machen sollen, fehlt es nicht. „Logik zu lernen ist gar leicht; Logik in Anwendung zu bringen ist überaus schwer" (Herbart).

Die neue Auflage des gut ausgestatteten Werkes ist im wesentlichen unverändert. Die Anordnung des ganzen, die Verteilung des Stoffs, die Behandlung einzelner Lehren, sowie der Standpunkt des Verfassers sind dieselben geblieben; trotzdem haben viele Verbesserungen, besonders in Hinsicht auf die Form, stattgefunden.

Das Werk ist weit verbreitet und bedarf der Empfehlung nicht.

H. Grosse.

Liedersammlungen für Oberklassen und höhere Schulen.

Deutsche Liederhalle, neue zwei-, drei- und vierstimmige Lieder und Hymnen und alte Volksweisen mit neuen Texten — insbesondere für Oberklassen der Volksschulen. Von Lüdicke u. Schulz. Braunschweig, 1883. Wollermann. 128 S. Preis 60 Pf.

108 Lieder, davon c. 46 von den Herausgebern, 83 Originalkompositionen, 6 alte Weisen; 55 zweistimmig, 62 dreistimmig, 3 vierstimmig; 7 Kanons.

Die Lieder sind in folgende Gruppen gebracht: Frühling, Morgen, Reise, Sommer, Abend, Wandern, Wald, Menschenleben, Herbst, Winter, geselliges Leben, Vaterland, Weihnacht und Religion.

Wenn diese Sammlung sich auch zunächst nicht zur Einführung in Schulen eignet, weil sie die bekannten und allgemein gern gesungenen Lieder nicht enthält, so kann sie doch dem Lehrer, der von Zeit zu Zeit, besonders für Festtage, gern ein neues Lied einübt, trefflich dienen. Es sind recht ansprechende Kompositionen dargeboten, ich mache besonders auf folgende Nummern aufmerksam: 1, 2, 13, 16, 21, 30, 38, 39, 40, 59, 69, 84. Dagegen finden sich andre, die ich zur Erlernung für ungeeignet halte.

Ich nenne einige:

20 Exercierlied für Kinder,
22 Der kleine Tambour,
26 Trommellied,
27 Beim Heimgehen vom Vergnügen,
28 Lied einer Schnitterin,
29 Die Heuernte,
54 Erdbeerlied („will suchen süße Beeren, wenn nur recht viel da wären!")
66 Gesang der Schmiede,
68 Maurerlied,
70 Vergleichung,
76 Mählämmchen,
77 Beim Schlittschuhlauf,
79 Spinnelied,
80 Hans („Hans! Hans! Hans! Hans! Hans hat a Schuhli an, Schuhli an und auch a Schnalli dran, Schnalli dran. I du mein, a du mein, a du mein, i du mein, i du mein Hans, i du mein Häuseken, a du mein Hans!" — und noch fünf solcher Verse!)

Neue Liedersammlung zum Gebrauche in erweiterten Volksschulen, Bürgerschulen, Töchterschulen, in den unteren Klassen der Mittelschulen und in Präparandenanstalten. Von Hönig. 94 S. Karlsruhe, Gutsch. 50 Pf.

Inhalt: 57 Lieder, darunter 18 Original-Kompositionen, 40 dreistimmig, 17 vierstimmig; manche bekannte Chöre.

Die Sammlung ist gut, die Chöre sind nicht leicht; nur gut geschulten Klassen, Volksschulen kaum zu empfehlen.

Sammlung drei- und vierstimmiger Lieder für höhere Lehranstalten. Von Corsenn. 181 S. Harburg, 1883. Elkan. Pr. 1,25 M.

Inhalt: 60 dreistimmige, 106 vierstimmige Lieder, darunter auch eine Anzahl von Chorälen. Am reichsten ist

die Sammlung an vaterländischen Gesängen (über 60). Bekannte, gute Lieder, gute Ausstattung, mäßiger Preis.

Lieder-Perlen deutscher Tonkunst. Ausgewählte Lieder und Gesänge in dreistimmiger Bearbeitung (Sopran I, II und Alt oder Tenor I und II und Baß). Zunächst für den Gebrauch in Gymnasien, Latein- und Realschulen, Oberklassen höherer Töchterinstitute und Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Von Seitz. I. Heft 90 weltliche Lieder. II. Heft 60 geistliche Lieder. 2. Stereotypausgabe. Nürnberg, Büching.

Es liegt das I. Heft vor.

Inhalt: 90 bekannte, gute Lieder, von denen 35 ursprünglich für drei Singstimmen komponiert, die meisten übrigen von dem Herausgeber dreistimmig bearbeitet sind. Dieselben sind nach den Namen der Komponisten alphabetisch geordnet, mit Zeichen fürs Atemholen und Bezeichnung für das Tempo (M. Metron.) versehen. Die Sammlung ist unter den hier besprochenen die empfehlenswerteste.

Geistliches und Weltliches. Eine Sammlung dreistimmiger Lieder. Zum Gebrauche in Mittelschulen, höheren Töchterschulen und Oberklassen der Volksschulen. Von Diehl. Braunschweig, 1884. Bruhn.

Trotz der den Liedern vorgedruckten empfehlenden Recensionen der Herren Direktor Dr. Eddelbüttel, Rektor Bartholomäus, Rektor Kuhlo und Musikdirektor Staab kann ich die Sammlung zur Einführung nicht empfehlen, da sie zu wenige der Lieder enthält, die das Grundkapital einer Schule ausmachen müssen. Wohl aber eignet sie sich, wie die unter 1. besprochene, zur Auswahl für die Hand des Lehrers für besondere Festtage. Die Bearbeitung ist gut, die Ausstattung auch.

Acht leichte Motetten für zwei Sopran und Alt zum Gebrauch in den Oberklassen der Schule. Von Nürnberg. 289. Werk. Delitzsch, Pabst. 28 S. 40 Pf.

Gott und Natur. Dreistimmige polyphone Lieder (2 Sopran u. Alt) für höhere Bildungsanstalten, namentlich für Töchterschulen und Lehrerinnenseminare. Von Flügel. 91. Werk. 10 S. Leipzig, Merseburger. Preis 50 Pf.

Diese beiden Heftchen enthalten eigene Kompositionen, die recht ansprechend sind; Nr. 6 giebt Material für kirchliche Feste, Nr. 7 hat folgenden Inhalt: 1. Lobt den Herrn. 2. Tag und Nacht, o Herr, ist dein. 3. O Gott, wie bist so freundlich du. 4. Frühlingslied. 5. Maiabend. 6. Abendlied. G.

Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. Von Dr. G. Ad. Lindner (Schulrat u. Univ.-Professor). 7. unveränderte Aufl. VIII u. 248 S. Wien, 1883. C. Gerolds Sohn.

Die elementaren Lehren der Psychologie (nach Herbart) sind hier in eine dem allgemeinen Verständnis zugängliche, durch Thatsachen begründete und durch Beispiele erläuterte Fassung gebracht. Das Buch hat bedeutende Vorzüge: Klarheit des Gedankens, die wohlberechnete Ökonomie in der Auswahl, Verwendung u. Verwertung des psychologischen Materials, die gute Gliederung desselben und endlich die gewandte Darstellung. Dem wissenschaftlichen und pädagogischen Interesse wird gleichmäßig Rechnung getragen. — Die Gliederung des Stoffes im großen und ganzen, wie in den einzelnen Abschnitten, ist vermöge ihrer Übersichtlichkeit und pädagogisch berechneten Faßlichkeit zu billigen. Einer sich auf das

Notwendigste beschränkenden, wenige Blätter einnehmenden Einleitung (welche namentlich von der Seele und dem Leibe, wie von den physiologischen Grundbedingungen der Wechselwirkung beider handelt) folgt die eigentliche Psychologie, die sich in die drei natürlichen und herkömmlichen Gruppen, die Lehre vom Vorstellen, Gefühl und Streben teilt. Den Seelenkrankheiten ist ein eigner Anhang gewidmet. — Auch über den Kreis der Schule hinaus kann diese Schrift jedem Gebildeten, der ohne Specialstudien richtige Vorstellungen über das Leben der Seele zu erlangen ein Bedürfnis fühlt (besonders jedem Lehrer), warm empfohlen werden.

Seit der 2. Aufl. ist das treffliche Werk umgearbeitet und bedeutend verbessert; die letzte Aufl. erscheint unverändert. H. Grosse.

Reinecke, Lieder, Gebete und Psalmen, für die evangelische Schule methodisch behandelt. Berlin 1883. Oehmigke.

Ein sehr empfehlenswertes Buch. Es enthält die wichtigsten in den Schulen zur Besprechung kommenden (45) Kirchenlieder, und zwar den Text selbst und sodann eine eingehende Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung derselben für diejenigen Unterrichtsstufen, auf denen sie zur Besprechung kommen, daher zum Teil für mehrere Unterrichtsstufen. Angehängt ist diesem Teil eine „Übersicht der bedeutendsten Kirchenliederdichter seit Luther.“ Auch die Gebete und 11 Psalmen sind in ähnlicher Weise behandelt. Im einzelnen möchten wir bemerken: S. 5. Die Änderung des 4. Verses in dem Liede: „Mit Ernst, ihr Menschenkinder“ ist wahrscheinlich gleichfalls (wie die Umdichtung des Liedes: Allein auf Christi Himmelfahrt) von Just. Gesenius, wenigstens findet sie sich schon in seinem Gesangbuch von 1659. — S. 70. Das schwere Nervenleiden Schirmers fällt in die Jahre 1644—49. Ob es gegen Ende seines Lebens wiedergekehrt ist, ist wenigstens nicht ganz gewiß; wenigstens scheint es nicht so schlimm gewesen zu sein, daß man es als „tiefe Schwermut“ bezeichnen müßte. — S. 78. Die Abfassungszeit des Liedes: „Ein feste Burg ist unser Gott“ soll nach neueren Untersuchungen nicht in das Jahr 1529, sondern 1528, oder gar 1527 fallen. — S. 193. 194. Gieb, daß keiner meiner Tage, Geber der Unsterblichkeit, jenem richtenden einst sage u. s. w. Das „richtenden“ bezieht der Verf. auf den Weltenrichter Jesus Christus; aber es scheint die Bezeichnung „jener richtende“ für den Herrn doch wenig passend. Ref. möchte lieber lesen: „jenem richtenden“ nämlich Tage, unter Beziehung auf V. 1: großer Tag. Der Ausdruck ist allerdings hart, daher in neueren Gesangbüchern mehrfach verändert, doch immer so, daß der Gerichtstag verstanden ist. — S. 197. Ob das Lied: „Aus meines Herzens Grunde“ von Joh. Mathesius verfaßt ist, ist mindestens sehr zweifelhaft. „Wie Gott gefällt u. s. w.“ ist wohl nur ein Druckfehler für: Wies Gott gefällt u. s. w. — S. 198. Ob das Lied: „Alles ist an Gottes Segen u. s. w.“ von Kohlros verfaßt ist, steht gleichfalls nicht fest, desgleichen nicht, ob: „Christus, der ist mein Leben“ Anna v. Stolberg zur Verfasserin hat. „Verzage nicht, du Häuflein klein,“ nach andern wahrscheinlich nicht von Fabricius, sondern von Michael Altenburg (1584—1640, stirbt als Pf. zu Erfurt). — Doch das sind alles geringe Kleinigkeiten gegenüber der sonstigen Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit des Buches. H.

Evangelisches Schulblatt.

März 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Persönlichkeit des deutschen evangelischen Volksschullehrers und ihre Heranbildung im Seminar.

Ein für den brandenburgischen Seminarlehrertag im September 1884 bestimmter, aber nicht zur Ausführung gekommener Vortrag.

Von C. Hildebrand, Seminarlehrer in Drossen.

„Die ganze Persönlichkeit des Lehrers muß getragen sein durch die sittlich ernste, religiöse Anschauung, die nach unserer Auffassung ihm allein ein Recht auf den Namen eines Lehrers giebt, und stets soll er sich der hohen Aufgabe bewußt sein, durch seine ganze Persönlichkeit sittlich fördernd zu wirken.“

Staatsminister Dr. v. Goßler, im Abgeordnetenhause vom 6. Februar 1884.

Hochzuverehrende Herren, sehr geehrte Herren Kollegen! Dem Thema des nachfolgenden Vortrages ist seine Legitimation für einen Seminarlehrertag wohl an die Stirn geschrieben. Ist es doch die Bestimmung der Lehrer-Seminare, Personen heranzubilden, die befähigt sind, die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben der deutschen Volksschule zu lösen. Die Interessen der Volksschule aber sind fortdauernd der Gegenstand eingehender Erwägungen unserer Seminarlehrertage.

Wenn nun heut von der Persönlichkeit des deutschen evangelischen Volksschullehrers gehandelt werden soll, so mögen Sie hierdurch freundlichst eingeladen sein, dem lebendigen, leibhaftigen Träger aller Arbeit in der Volksschule Ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Die Person des Lehrers der Volksschule ist die verkörperte Darstellung des Geistes der Schule, welcher er dient. Er hat die ganze Arbeit der Lehre und der Zucht persönlich zu repräsentieren. Der Volksschullehrer darf und muß in gewissem Sinne sich selber sagen: Die Schule bin ich. Oder ist er für seine Schüler nicht der Inbegriff alles Wissens und Könnens, die erste und letzte Instanz in allen Schulangelegenheiten innerhalb der Schulwände, das Orakel in allen zweifelhaften Fällen? Ja er kann wohl der Schul-Mikrokosmus genannt werden; denn alle Elemente, Kräfte und Gesetze der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der

Schule finden ihre persönliche Darstellung in ihm, und zur Überleitung derselben an und in die Jugend ist er das alleinige Organ.

Warum vom deutschen evangelischen Volksschullehrer gehandelt werden soll, ist unschwer zu begründen. Wir dürfen, ja wir müssen in unsern Tagen das „deutsch“ und das „evangelisch“ stark betonen. Unser deutsches Volk unter dem evangelischen Kaiser ist unter allen Völkern aufs neue zu einer solchen weltgeschichtlichen Bedeutung erhoben worden, daß man im Auslande von Berlin sagt: es sei die Hauptstadt Europas, und von Deutschland: es besitze die Führerschaft des Kontinents. — Und durch göttliche Führung hat es in politischer, socialer und kirchlicher Beziehung seine besondere Mission erhalten.

Nicht von ungefähr ist die Lage Deutschlands im Herzen Europas. Nicht ohne Bedeutung ist es, daß wir von Slaven, Romanen und uns nicht besonders wohlwollenden Germanen umwohnt werden und ihnen gegenüber genötigt sind, das deutsche Wesen in Politik, Religion, Gewerbe, Handel, Kunst und Wissenschaft energisch geltend zu machen.

Göttliche Fügung ist es, daß Europa durch Deutschlands Macht und durch die Weisheit und Friedensliebe des deutschen Kaisers und seines Kanzlers trotz wiederholter kriegerischer Drohungen annoch Frieden behalten hat.

Ebenso providentiell ist es, daß in Deutschland der Herold des Evangeliums und der evangelischen Kirche erstand, um unser Volk von den päpstlichen Satzungen, Irrlehren und Hemmnissen zu befreien und auch andern Völkern die römischen Kirchenfesseln zu lösen.

Dies Bewußtsein deutscher Eigenart in Sprache, Religion, Sitte, Bildung und Staatskunst erhebt uns, und treibt uns an, derselben weiter nachzudenken und immer mehr Raum zu schaffen.

Zu den hervorragenden Eigentümlichkeiten unsers Volkes gehört insbesondere sein Volksschulwesen, wie sein Schulwesen überhaupt, durch welches der humane und heilige Kampf gegen Unwissenheit, Roheit, Unsittlichkeit, Aberglauben und Unglauben mit allem ihrem Gefolge durch das große wohlorganisierte und gut ausgerüstete Heer von Schullehrern geführt wird.

Angesichts der Thatsachen, daß die deutsche evangelische Volksschule von weltgeschichtlicher Bedeutung ist und daß der deutsche evangelische Volksschullehrer der lebendige, persönliche Mittelpunkt und Vollzieher aller erziehlichen und unterrichtlichen Volksschularbeit ist, haben wir Recht und Pflicht, die Persönlichkeit dieses Mannes und seine Heranbildung im Seminar zum Gegenstand näherer Erörterung zu machen.

Da ein Lehrer einerseits kein Automat und keine Marionette ist, andrerseits auch kein Mechaniker und bloßer Techniker, kein Bureaumensch und kein Aktenmensch, noch auch ein Bücherwurm; sondern da er immer ins frische, volle, grünende und blühende Leben hineinzugreifen und als Person auf Personen, mit

seinem Geiste auf Geister, mit seinem Herzen auf Herzen belebend und bildend einzuwirken hat: so kommt bei der Ausübung seines Berufes alles auf seine Persönlichkeit an.

Nicht was er weiß und kann, sondern was er seinem Wesen, seiner leiblichen und geistigen Persönlichkeit nach ist, das bestimmt den Charakter und den Wert seiner Arbeit.

Das schöne Wort „Person“ hat die Bedeutung des Durchdrungenseins, des Durchklingens. Wovon jemand durchdrungen, im Grunde seiner Seele durchklungen wird, das bestimmt sein Wesen, seinen Charakter, seine Weltanschauung und seine Stellung zum Leben.

Die Persönlichkeit ist das Herausleben dessen, was im Innern in denken, fühlen, wollen thätig ist und was durch Blick, Mienen, Gebärden, Sprache, Haltung und Handlungen zu Ausdruck kommt.

Wovon muß nun die Persönlichkeit des Mannes, der deutsche und evangelische Kinder zu bilden hat, durchdrungen, durchklungen sein? Wir meinen: er muß durch und durch deutsch, evangelisch, gläubig und fromm, dazu mit heiliger Begeisterung für alle Seiten und Aufgaben seines Lebensberufes erfüllt sein.

Er darf nicht nur die Kenntnisse gesammelt, die Fertigkeiten erworben haben, die einem Volksschullehrer gebühren; er darf nicht bloß in didaktischer und methodischer Beziehung gedrillt sein: sondern man muß ihm den Herzschlag der Gottesfurcht, der Vaterlandsliebe, der Liebe zum Volke und seiner Jugend, der Liebe zur Natur und zur Kunst abfühlen. Nur der Christ kann Christen heranbilden, der Patriot Patrioten, der Freund der Natur und der Kunst — Natur- und Kunstfreunde.

So viel das Seminar nach diesen Beziehungen hin grundlegend und zur Fortentwicklung anregend an der Ausbildung seiner Zöglinge wirkt, so viel gewinnt seine pädagogische Arbeit in sittlicher, intellektueller und praktisch-technischer Hinsicht an tieferem Gehalt und höherem Wert.

Es genügt nicht, daß der angehende Lehrer sichere Bibelkenntnis, vertieftes Katechismusverständnis, gedächtnismäßige Vertrautheit mit dem Schatze der Kirchenlieder besitzt, daß er mit einiger Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck seine Sprachbildung bekundet, daß er in allen übrigen Unterrichtsfächern die an ihn gestellten Fragen beantworten, die von ihm geforderten Leistungen bethätigen kann; es ist auch nicht hinreichend, daß er die im Seminar erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in der Schule mit Geschick unterrichtlich verwerten kann: das geistige und geistliche Bedürfnis seiner Schüler und das praktische Leben in Haus, Gemeinde, Staat und Kirche stellen noch höhere Anforderungen an den Volksschullehrer.

Durch den Religionsunterricht im Seminar muß er im geistlichen Leben, in der Liebe zu dem Worte Gottes, in der Arbeit an seiner religiösen Selbsterkenntnis,

an heiliger Selbstzucht und in der Heiligung gefördert worden sein. Der Sprachunterricht muß ihn zu liebevoller Versenkung in den Reichtum, in die Pracht der Muttersprache angeregt haben. Hierdurch wie durch den Geschichts- und den geographischen Unterricht muß sein Herz mit patriotischer Begeisterung erfüllt worden sein. Durch den naturkundlichen Unterricht muß er zur christlichen Weltanschauung angeleitet worden sein. — Mein alter lieber Rechenlehrer pflegte öfter zu einem Schüler zu sagen: „Freund, sie müssen immer con amore arbeiten." Dieses „con amore" muß die Seminarzöglinge für alle Unterrichtszweige durchdringen, dann werden sie nicht bloß an Kenntnissen, Fertigkeiten und Lehrgeschicklichkeit zunehmen, sondern der Unterricht wird ihnen zu Herzen gehen, wird sie sittlich fördern. — „Die rechtgestaltete Lehrerpersönlichkeit," sagt Herr Seminar-Direktor Schaller, „ist und bleibt das wirksamste Mittel zur Hebung unserer Schule; nur in solcher liegt eine wahrhaft erziehende Kraft." Darum muß die pädagogische Arbeit des Seminars darauf gerichtet sein, die Persönlichkeit der Zöglinge zu läutern, sittlich zu fördern und im lebendigen Christentum immer mehr zu begründen, damit aus christlichen Jünglingen wahrhaft christliche Männer werden, die, was sie zu lehren haben, durch gottseliges Leben für ihre Schüler darstellen. Zu diesem Zwecke gilt auch uns Seminarlehrern das an die Spitze dieses Vortrages gestellte Wort unsers Herrn Ministers, also, daß wir sagen: „Die ganze Persönlichkeit des Seminar-Direktors und des Seminar-Lehrers muß getragen sein durch die sittlich-ernste, religiöse Anschauung, die ihm allein ein Recht auf den Namen eines Lehrers giebt, und stets soll er sich der hohen Aufgabe bewußt sein, durch seine ganze Persönlichkeit sittlich fördernd zu wirken."

Dem Thema gemäß richten wir unsere Aufmerksamkeit auf den Volksschullehrer als deutschen und evangelischen Mann.

Unsere Zeit- und Weltstellung nötigt uns, wie schon oben bemerkt, unserer deutschen Nationalität in staatlicher, socialer und kirchlicher Beziehung energisch eingedenk zu sein und es unsern Zöglingen durch unsern persönlichen Umgang mit ihnen wie durch unsere unterrichtliche Thätigkeit zu immer lebendigerem Bewußtsein zu bringen, daß wir, daß sie deutsch und evangelisch sind.

Oder könnten wir, ohne unserer brandenburgischen, preußischen und deutschen Geschichte der letzten 350 Jahre Zwang anzuthun, das „deutsch" vom „evangelisch" getrennt denken?

Preußen ist der Hort des Protestantismus geworden und hat als solcher seine Stellung in Deutschland, in der Welt errungen. Das deutsche Volk ist durch die Jahrhunderte hindurch ein missionierendes gewesen und aufs neue wieder geworden; in ihm ist der Herold des Evangeliums, der evangelischen Kirche erstanden.

D. M. Luther, der Schöpfer der neuhochdeutschen Sprache, der Begründer der deutschen Schule, der Vater des deutschen Kirchenliedes, ist unser Nationalheld

geworden, weil sein tiefes, deutsches Gemüt, sein deutsches Gewissen, seine deutsche Anlage und Richtung auf das Übersinnliche, auf die ewigen Realitäten, weil seine deutsche Wahrhaftigkeit, Keuschheit und Treue, seine feste Mannhaftigkeit und seine gläubige Kindlichkeit den zu Gott bekehrten „Deutschen an sich“, den Deutschen im eigentlichen Sinne darstellten.

Von diesem unserm Luther, den die Katholiken aus Anlaß des vorjährigen Jubiläums mehr denn seit langer Zeit geschmäht haben, sagt General-Superintendent Dr. Baur: „Luther erscheint als die reichste und kräftigste persönliche Darstellung von der Einheit des deutschen Volkstums und des evangelischen Christentums. In Luther ist die Durchdringung des Deutschen und Evangelischen leibhaftig erschienen. Laßt uns mit Dank für Gottes große Gnade, die durch die deutsche Geschichte leuchtet, mit Wort und That dafür eintreten, daß ungeschieden bleibe, was Gott zusammengefügt hat: deutsches Volkstum und evangelisches Christentum.“

Es wäre echt deutsch-national, wenn alle deutsche Lehrer dem Urbild der Deutschen, dem Offerus, nachahmten, der nur dem Stärksten dienen wollte, und nicht eher ruhte, als bis er ihn gefunden hatte und so aus dem Offerus ein Christophorus, ein Christusträger, geworden war. Für unsere Zöglinge sollen wir Christophori sein, damit sie es einmal für ihre künftigen Schüler werden können.

Unsere Schüler sollen einst ihre Schüler nicht zu Allerweltsmenschen, mit Allerweltsreligion ausgestattet (ein Nonsens), heranbilden, sondern zu praktisch-tüchtigen und gottesfürchtigen evangelischen Deutschen.

Unser Volksschullehrer ist berufen, lebenweckend und lebenfördernd auf die Jugend und durch die Jugend auf die Alten zu wirken. Von seiner Schulwerkstatt aus soll er in die Gemeinde hinein, in Staat und Kirche Segen verbreiten. Das kann aber nur geschehen, wenn er mit seiner ganzen Persönlichkeit für seine Lebensaufgabe eintritt; wenn er nicht bloß Stundengeber ist; wenn es von ihm nicht heißen kann: richtet euch nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Thaten; wenn er nicht ein zweizüngiger Mann mit doppelter Buchführung ist, der anders redet als denkt, anders lebt als lehrt. Er muß das bloße Scheinwesen und die Unwahrhaftigkeit in jeglicher Gestalt hassen, die pädagogische, religiöse und politische Heuchelei verachten: das ist deutsch und evangelisch.

Da ist denn unsere, der Seminarlehrer, Aufgabe, durch unsere ganze Persönlichkeit dem Jüngling ein Vorbild zu geben, dem er gern nacheifert.

Unser Herr spricht: Lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen, deren Seele einen natürlichen Zug zum Heiland hat, nicht. Nun zwitschern aber die Jungen wie die Alten sungen. Will der Lehrer seines Berufes treu warten, so muß er zu dem lehrhaften Wort für seine Schüler die persönliche Führung durch das lautere Vorbild hinzufügen; denn es bleibt dabei: verba docent, exempla trahunt.

Da Christus die Menschen erlösen wollte, kam er vom Himmel herab und wurde uns gleich. Das „Wort" ward „Fleisch", leibliche Persönlichkeit. Wenn der Lehrer Kinder erziehen, emporziehen will, muß er, bei aller Wahrung seiner Manneswürde, zu ihnen hinabsteigen und ihnen gleich werden. Die Macht der Persönlichkeit in ihrer ganzen Ausgestaltung übertrifft die Kraft des bloßen Wortes um ein Bedeutendes. Wer deutsche Kinder deutsch, und evangelische Kinder evangelisch erziehen will, muß ein deutscher evangelischer Mann sein. Betrachten wir nun die Persönlichkeit des Lehrers nach seinen verschiedenen Stellungen und Lebensbeziehungen.

Sein ganzes berufliches Sinnen, Denken, Thun und Streben hat sich auf seine Schule — und wenn er Kirchenbeamter ist, auch auf seine kirchendienstlichen Aufgaben — zu konzentrieren.

Als Glied und Beamter einer Gemeinde steht er zu dieser in einer so engen Beziehung, daß ihr Wohl und Wehe sein lebhaftes Interesse in Anspruch zu nehmen berechtigt ist.

Die Jugend, welche ihm anvertraut worden, ist die Hoffnung der künftigen Zeiten in Staat und Kirche. Diesen beiden Kreisen und Mächten des Lebens hat der Lehrer mit Einsetzung seiner Person fort und fort Dienst zu leisten.

Andere Lebenskreise machen auch Anspruch auf sein Interesse und erwidern es durch Darreichung mannigfacher Anregung und Förderung für seine Person und seinen Beruf: es sind die kollegialischen und die gesellschaftlichen Verbindungen, denen er angehört.

Treten wir der Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit in der Schule näher.

Da übergeben die Eltern der Schulgemeinde dem Lehrer ihre Kinder zu täglichem persönlichen Umgange mit ihnen auf eine Reihe von Jahren; unterrichten und erziehen soll er sie. Das Liebste und Teuerste, was Eltern haben, ist ihm anvertraut. Vollmacht hat er, Stellvertreter der Eltern zu sein. Täglich stundenlang schauen auf ihn diese liebebedürftigen, weichherzigen, empfänglichen, lernbegierigen, nachahmungsbereiten, der Leitung und Führung, der Unterweisung, Ermahnung und Zucht bedürftigen, diese getauften und zur ewigen Seligkeit bestimmten Kinder. Unsers Heilands Lieblinge sind sie und, wie man sie genannt hat, kleine Majestäten. Und je weniger das Elternhaus ihrer Erziehung Rechnung trägt, desto mehr liebevolle Sorgfalt soll der Lehrer ihnen widmen. Er hat sie zu gewöhnen, an seinen Blicken, Winken und Worten zu hängen. Wie er sich ihnen hingiebt, so nehmen sie ihn. Von seiner Persönlichkeit in Haltung, Bewegung und Ausdrucksweise, in Kleidung, in Manieren und Geberden, in der Weise zu lehren, Zucht zu üben, mit ihnen zu reden, zu beten, zu singen, werden die Kinder angezogen, oder abgestoßen, ob sie auch selber darüber nicht zum Bewußtsein kommen. Man beobachte nur, wie Kinder, wenn sie „Schule spielen", die Person des Lehrers ge-

treu zum Abdruck bringen. Da liegt doch wohl „hoher Sinn im kindischen Spiele.“

Mit kritischen Blicken schauen täglich und stündlich so viele Augen, und zwar scharf sehende und genau beobachtende Kinderaugen, auf ihn.

Wer steht wie er unter einer solchen vielfachen und eindringlichen Kontrolle? Durch seine Schüler wird der Lehrer täglich in die Schule und in Zucht genommen, ähnlich wie Eltern von ihren Kindern. Kein anderer Mann in der Gemeinde ist so fortdauernd der Gegenstand der Beobachtung und der Musterung — und zwar nicht bloß in der Schule, sondern auch in den Familien, — als der Lehrer; Mahnung genug für ihn, in allen Dingen auf seiner Hut zu sein, in jeder Beziehung der Jugend ein nachahmenswertes Vorbild zu geben, ganz besonders in seiner sittlichen Haltung, damit ihn nicht das Wehe treffe, das der Herr über die ausruft, die den Kleinen ein Ärgernis geben. — Im Verkehr mit unsern Seminarzöglingen haben wir häufig Veranlassung in betreff ihrer Erscheinung in Kleidung, Körperhaltung, Sprechweise u. dgl. m., sie auf die mannigfache Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Schüler hinzuweisen.

Die Seele des ganzen Unterrichtsorganismus und der Schulerziehung ist der Religionsunterricht.

Da vor allem kommt es auf die Persönlichkeit des Lehrers an, daß er nicht in abstoßender zuchtmeisterlicher, bloß abrichtender Weise arbeite; sondern daß er durch Lauterkeit des Wesens, durch Reinheit der Lehre, durch Lebendigkeit und herzliche Wärme des Lehrtons, durch Freudigkeit seines Zeugnisses und durch Beweisung des Glaubens die Herzen der Kinder gewinne und seinesteils dafür sorge, daß sie durch den Unterricht nicht nur in der Erkenntnis gefördert, sondern zum Leben im Worte Gottes erweckt werden.

Wenn der Lehrer in dieser Weise den Religionsunterricht ausführt, hat er für sein eigenes Herz den größten Segen, und seine Persönlichkeit wird dadurch mehr und mehr in der Heiligung gefördert. Alsdann kann er die Wahrheit des Wortes an sich selber erfahren: docendo discimus. Aber noch größeren Lohn trägt er davon, so daß er sagen kann: docendo crescimus; wir wachsen durch frommen Religionsunterricht mehr und mehr zu dem vollkommenen Mannesalter Christi heran.

Unser Lehrer hat den Kindern die biblischen Gottesmänner und holdseligen Frauen vorzuführen, lieb und wert zu machen. Sollte er dadurch nicht selber wachsen und zunehmen an dem inwendigen Menschen?

Gesetz und Evangelium hat er an und in die Kinder zu bringen. — Sollte er selber ohne Segen für seine Person davon gehen? Beten hat er zu lehren und zu üben. Soll er dadurch nicht selber die Betekunst immer besser erlernen zu seinem eigenen Segen? Er müßte ja über den Glauben an Gott,

der Wunder thut und Gebete erhört, erhaben sein als über einen „überwundenen Standpunkt.“ Nur hat er sich zu hüten, das Betenlehren wie ein Handwerk zu treiben.

Den Schatz der Kirchenlieder, an denen unsere deutsche Kirche vor allen andern so reich ist, daß sie die „singende“ genannt worden ist, hat er den Kindern aufzuthun, lieb und vertraut zu machen im sagen und singen. — Soll diese liebliche Arbeit im Paradiesesgarten heiliger Poesie an seinem eigenen Herzen spurlos vorübergehen? — O nein! Er müßte denn den Geist der weltlichen Dichter und Dichtungen höher schätzen als den heiligen Geist.

Wer Bußpsalmen und Lobpsalmen den Kindern zum Verständnis zu bringen und zum Herzenseigentum zu machen hat, sollte der für seine Person leer ausgehen? Unmöglich! Er müßte denn kein Sünder sein, der Buße und Gnade nötig hat.

Da das Wort Gottes lebendig und kräftig und schärfer als ein zweischneidig Schwert ist, so müßte der Lehrer, der es täglich zu lehren hat, zunächst für seine eigene Person den größten Segen von seiner unterrichtlichen Arbeit haben.

Soll er, der den Glauben zu verkündigen berufen ist, als Halbgläubiger, Kleingläubiger oder Ungläubiger erfunden werden?

Soll er, wenn Trübsal über ihn kommt, noch zagen und zweifeln, murren und klagen, da er doch kindlich gläubige, zuversichtliche und fröhliche Kinderherzen mit dem lebenskräftigen, trostreichen Gotteswort zu versorgen hat?

Man sollte meinen, es könnte keinen kindlich gläubigeren, fröhlicheren, gottergebeneren Menschen geben als den evangelischen Religionslehrer, der sich täglich von amtswegen im Lebensstrom zu baden hat. Aber leider steht er in der Gefahr, durch die sich so oft wiederholende, sich gleichbleibende Arbeit zum handwerksmäßigen Betrieb des Heiligsten herabzusinken und dem Priester und Leviten im Gleichnis vom barmherzigen Samariter gleich zu werden. Davor wird er aber bewahrt bleiben, wenn das Gotteswort in ihm lebendig geworden ist, also, daß er darin lebt.

Welchem Manne ist mehr Anregung und Reiz dargeboten, fromm, frisch und freudig zu sein und immer wieder verjüngt zu werden, als dem Jugendlehrer? Er hat es aber auch in seinem schweren Berufe um so mehr nötig, daß ihm Erquickung, Stärkung und Ermutigung immer wieder neu zugeführt werde. —

Wenn es uns Seminarlehrern gegeben ist, in väterlicher Weise mit unsern Zöglingen umzugehen und im Religionsunterricht mit ihnen so von Herzen zu Herzen zu verkehren, daß sie nicht bloß Religionskenntnisse und religiöse Erkenntnis erhalten, sondern auch — ohne krankhafte Methodisterei — erbauet werden, dann wirken wir erwecklich auf ihre Persönlichkeit und fördern dieselbe im besten pädagogischen Sinne und begründen in ihnen die zukünftigen Religionslehrer, durch welche Gottes Reich in der Schuljugend und im Volke gefördert wird. Und wenn

wir uns vergegenwärtigen, daß das Jünglingsalter nicht bloß die Zeit idealen Ringens, sondern auch schwerer Versuchungen und nicht selten sittlicher Verirrungen ist, muß uns die Liebe zu unsern Zöglingen antreiben, uns ihrer — mit möglichster Würdigung ihrer freien persönlichen Entwickelung — herzlich ernst und liebevoll leitend anzunehmen.

Unser Volksschullehrer soll ein deutscher evangelischer Mann sein, voll Gewissenhaftigkeit und Treue, voll tiefer Innerlichkeit und Gründlichkeit, voll Wahrhaftigkeit und Keuschheit, voll hoher Ideale, die über das Gemeine hinwegheben. — E. M. Arndt, einer der edelsten Deutschen, beantwortet seine Frage: Wer ist ein Mann? bekanntlich dahin: der beten, glauben, lieben und für Recht, Freiheit und Wahrheit kämpfen und sterben kann.

Damit ist auch die Persönlichkeit eines deutschen evangelischen Lehrers gekennzeichnet. Sie kann gedeihen durch treue Ausübung seiner Amtspflichten, vorweg durch frommen Religionsunterricht, zu dessen ehrfürchtiger, von Herzen gehender Erteilung er auf dem Seminar anzuleiten ist.

Doch nicht bloß in betreff des Religionsunterrichts ist die Persönlichkeit des Lehrers von großer Bedeutung, sondern auch in Bezug auf die unterrichtliche und erziehliche Aufgabe und Kraft, die den andern Unterrichtsgegenständen beiwohnt.

Ein bedauernswerter Lehrer der Muttersprache, der vaterländischen Geographie und Geschichte, wie auch der Naturkunde: der nur nach Vorschrift und nach dem amtlichen Regulativ seine Arbeit treibt! Er nimmt den Verstand und das Gedächtnis und die äußeren Sinne seiner Schüler in Anspruch, und bringt ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten bei, ohne auf das Gemüt derselben belebend und erhebend einzuwirken, daß sie sich sprechend, schreibend und singend ihrer Muttersprache freuen lernen, daß sie von Liebe zum Vaterlande erfüllt, von Begeisterung für unsere Geschichte durchglüht, zu herzlicher Hingebung an die Betrachtung der Naturgegenstände, und der Naturerscheinungen angeleitet werden.

Wie so ganz anders geartet ist der Unterricht des Lehrers, welcher mit Leib und Seele Lehrer ist, durch und durch gemütvoll deutsch, und von Herzen evangelisch fromm! Er tritt mit seiner ganzen Persönlichkeit für seine Arbeit ein. Diese Persönlichkeit ist geweiht, so daß er sinnig, warmherzig, lichtvoll und durch das eigene begeisterte Vorbild unwiderstehlich anziehend auf die Jugend einwirkt. In die wonnesame, traute Muttersprache hat er sich selber vertieft und weiß auch seine Schüler dazu anzuleiten. Das Vaterland, das teure, hält er fest mit seinem ganzen Herzen und wird seinen Schülern darin ein liebevoller Führer durch die Herrlichkeiten und Schätze desselben, daß sie mit offenen Sinnen und empfänglichen Herzen ihm folgen.

Die Geschichte „ohne gleichen" ist ihm ein Buch der göttlichen Führungen unsers Volkes, darin er die Kinder mit Liebe lesen lehrt und heimisch macht, daß

sie „erwerben lernen, um zu besitzen, was sie von den Vätern ererbt haben.“ Die großen und die kleinen Kreaturen mit ihrem Wunderbau und wunderbaren Leben geben ihm immer willkommenen Anlaß, seine eigenen liebevollen Beobachtungen und dadurch gewonnenen Herzensempfindungen auf die so sehr empfänglichen Kinder zu übertragen, um die göttliche Sprache daraus zu vernehmen.

Eine solche Lehrerpersönlichkeit pflanzt und pflegt den Patriotismus, und leitet zu christlicher Weltanschauung an, die in jeder Kreatur verkörperte Gottesgedanken zum Lobe Gottes aus dem Buche der Natur nach Art des 104. Psalms wahrnimmt.

Eine solche Lehrerpersönlichkeit ist geeignet, das Erbe, welches uns unsere Väter im Glauben und in der Nationalität hinterlassen haben, auf das junge Geschlecht in würdiger Weise überzutragen. Wie blutsauer haben doch unsere Väter es sich werden lassen, deutsch zu bleiben, evangelisch zu werden und zu sein!

Eine solche Lehrerpersönlichkeit hat auch Verständnis für unsere gegenwärtigen vaterländischen Aufgaben in sozialer, politischer und kirchlicher Beziehung.

Wie glücklich sind wir, die wir Zeugen und Mitarbeiter sein durften, den langen Traum, die heftige Sehnsucht unserer Nation verwirklicht zu sehen in der machtvollen, sieg- und ruhmreichen Einigung der deutschen Volksstämme unter einem evangelischen Kaiser, der ein Wunder Gottes ist vor unsern Augen in allem, was Gott an ihm und durch ihn gethan und thut!

Muß uns das nicht begeistern, dem deutschen und evangelischen Vorbilde unsers gottbegnadeten Kaisers nachzueifern und ihm mit allen unsern, wenn auch noch so geringen Kräften zu helfen, unser liebes Volk vor der sozialen Revolution, vor der sittlichen Auflösung zu bewahren, und dagegen die von ihm angeregte sociale Reform auf christlicher Grundlage zu befördern?

Es ist interessant, hier eines Telegramms des Fürsten Bismarck zu gedenken, das er im Juni d. J. an den „Verein für christliche Volksbildung in Rheinland und Westfalen“ gerichtet hat. Darin heißt es: „Wenn es gelingt, den sittlichen Inhalt des Christentums, den Schutz der Schwachen in Demut und Nächstenliebe, in ausgebreiteterem Maße als bisher aus der Schrift in die Herzen zu übertragen, so wird auch unsere Gesetzgebung von diesem Geiste mehr als bisher durchdrungen werden.“ — Wir fragen: Wer ist dazu mehr verpflichtet und instand gesetzt als der evangelische Lehrer?

Lenken wir unsern Blick auf die Stellung des Lehrers im Staate und Staatsleben.

Der Lehrerstand ist eine Kraft im Staate geworden, mit der man rechnet und rechnen muß. Der Staat hat um sein selbstwillen sich des Lehrerstandes immer nachdrücklicher angenommen, sodaß die Lehrerpersönlichkeit mehr und mehr ihrem Berufe und ihrer gesellschaftlichen Stellung entsprechend gewürdigt wird.

Wenn trotzdem dringende Bedürfnisse und Aufgaben für das Wohl der Schule und der Lehrer noch ihrer Lösung harren, so wollen wir des bisher Erreichten dankbar eingedenk sein und nicht stürmisch fordern, sondern ehrerbietig und vertrauensvoll unsern vorgesetzten Behörden treuen Gehorsam und freudigen Dienst leisten. Wer der Schwierigkeiten auf dem angedeuteten Gebiete in etwas kundig ist, wird sie zu würdigen wissen und sich durch keinerlei Ungestüm hinreißen lassen, seiner Stellung und Aufgabe im Staatsorganismus zu vergessen, oder ihr unangemessenen Ausdruck zu geben.

Der Volksschullehrer, zumeist aus den unteren Ständen des Volkes, aus dem kleinen Beamtenstande, dem Handwerker- und dem Bauernstande hervorgegangen, steht, wie in seiner Herkunft, so in seiner staatlichen Stellung diesen Ständen so nahe, daß er sie und ihre Bedürfnisse genau kennen, ihre Sympathie erwerben und mit der ihm angeeigneten Bildung segensreichen Einfluß auf sie üben kann.

Nur muß er sich vor den Versuchungen und Gefahren des Parteiwesens hüten. Parteiische Zerklüftungen des Volkes darf er in keiner Weise begünstigen, denn dadurch werden Leidenschaften erregt und Störungen herbeigeführt, die sich mit der Schule nicht vertragen. Diese „bedarf wie das Ausbrüten der Küchlein, der Stille und der Wärme,“ wie Harnisch so schön sagt. Die Lehrerpersönlichkeit und damit der Lehrerberuf nehmen im Parteigetriebe leicht Schaden. Darum ist es auch zu beklagen, daß der deutsche Lehrerstand in sich selber parteiisch gespalten ist.

Des thätigen Politisierens hat unser Lehrer sich zu enthalten, denn er steht zu den verschiedensten Familien, deren Kinder seine Schule besuchen, in enger Beziehung; wie will er die Folgen seines etwaigen politischen Parteitreibens dem Schulleben fernhalten?

Deshalb fordern wir: ein Lehrer sei kein Politiker! „Ein Kerl, der kritisiert — wir können hier in Anwendung auf uns getrost sagen: der politisiert — ist wie ein Tier auf dürrer Heide vom bösen Geist umhergeführt, und rings herum liegt schöne grüne Weide.“

Wo es aber gilt, den ausgesprochenen Feinden des Staates und der Kirche mit Energie zu widerstehen und die Heiligtümer unsers Glaubens, die hohen Güter des monarchischen Staatswesens, die Grundlagen der evangelischen Schule zu erhalten: da darf auch der Volksschullehrer nicht lau und gleichgültig bleiben, da muß er den Kampf der christlichen Gesellschaft mitführen helfen. — Doch ist dies viel leichter gefordert, als ausgeführt.

Wie er das anzufangen hat?

Zunächst darf er, ohne sich dem Vorwurfe auszusetzen, an dem Umsturze des christlichen Staatswesens und der kirchlichen Ordnungen teilzunehmen, keinerlei verderbliche litterarische Erzeugnisse begünstigen. Pädagogisch, kirchlich und politisch radikale Zeitungen und Zeitschriften, desgleichen diejenigen sogenannten Witzblätter,

die alles begeifern, und die, wenn sie nicht fade, gewöhnlich gallig und giftig, oder gar dämonisch witzig sind, sollte er von religiösen und patriotischen Gewissens wegen nicht durch Beiträge aus seiner Feder, oder aus seiner Kasse unterhalten helfen; denn durch dergleichen Preßhefe wird nicht bloß der Geschmack des Volkes verdorben, sondern auch seine Gesittung und Gesinnung in krankhafte Gährung versetzt. Vielmehr soll der Lehrer zu ihrer Minderung und Verhinderung durch Wort und Beispiel nach Kräften beitragen und im Gegensatz dazu die gesunde Litteratur befördern helfen.

Von den Volksbibliotheken und Lesezirkeln helfe er die Schund- und Schanderzeugnisse fern halten. Hingegen Bestrebungen zur Hebung der christlichen Volksbildung, wie z. B. die des „Christlichen Vereins im nördlichen Deutschland", des „Evangelischen Büchervereins" in Berlin, des Berliner „Vereins für Verbreitung christlicher Zeitschriften" suche er in seiner Gemeinde und in Lehrerkreisen zu fördern.

Der Lehrer muß auch offene Augen für die ihm zuständigen Lokal- und Kreisblätter haben und den Geist und Ton derselben zu ihrer Veredelung beeinflussen; kann er es nicht durch seine Feder, so vielleicht durch persönliche Beziehungen zu den Herausgebern und den maßgebenden Personen, die auf dergleichen Blätter förderlich einwirken können.

Da nun einmal in unsern Tagen die Presse eine Großmacht ist, so hat der Mann, auf dessen Person und persönliches Beispiel für die Jugend einer Gemeinde und damit auch für die Alten so viel ankommt, eine christlich bestimmte Haltung zu dieser Macht einzunehmen, und zwar nicht bloß passiv, sondern thatkräftig; und das um so mehr, als die große Macht der Tages- und Zeitschriften beflissen ist, die deutschen und die evangelischen Grundlagen unsers Volkslebens zu erschüttern. Ein Volks*bildner* darf kein Volks*verderber* sein. Da nun der Lehrer berufen ist, dafür sorgen zu helfen, daß der Analphabeten immer weniger werden und daß jeder im Volke die Lesekunst erlerne, so soll er sich auch für moralisch verpflichtet halten, dahin zu wirken, daß das „nutrimentum spiritus", die Nahrung des Geistes, wie die Inschrift von Friedrich d. G. an der Königlichen Bibliothek in Berlin es nennt, für die vielen Millionen von Lesern immer genießbarer und heilsamer werde. — Der Staat kann wohl den Zwang durchsetzen, daß jeder seiner Bürger lesen lerne; aber er kann nicht erzwingen, daß jedem Leser nur gutes dargeboten werde. Wollen nun wir, die wir so schwere Arbeit zu thun haben, damit jedermann lesen lerne, nicht mit Freuden bemüht sein, dafür sorgen zu helfen, daß es mehr gutes als schlechtes zu lesen gebe, und daß jenes mehr und lieber gelesen werde, als dieses?

Wenn wir Seminarlehrer an den unentwickelten oder schon verdorbenen litterarischen Geschmack mancher unserer Zöglinge gedenken, wodurch sie verleitet werden, nicht bloß geschmacklose, sondern unverdauliche litterarische Speise, ja

geradezu litterarisches Gift zu genießen, indem sie sich nicht an dem, was unser Sprach- und Litteraturunterricht und die Seminarbibliothek ihnen bieten, genügen lassen, sondern nach den ebenso verführerisch-liederlichen wie verlockend-billigen Erzeugnissen einer Nickel- und Kupferpfennig-Litteratur greifen: so bekommen wir sicherlich immer wieder dringende Mahnung, gewissenhaft fürsorglich die Lektüre unserer jungen Leute zu überwachen und zu leiten und zur Hebung ihrer religiösen, sittlichen und wissenschaftlichen Bildung nach Kräften zu wirken, daß sie für sich nur das Beste gut genug finden, um es sich zum Eigentum in Kopf und Herz, in Gedächtnis und Gemüt zu machen.

Mit seiner Persönlichkeit hat der Lehrer wie jeder seiner Konfessionsverwandten für seine teure Mutter, die **Kirche**, die ihn von seiner Taufe an bis ins Grab geleitet, freudig einzutreten; namentlich in dieser unserer Zeit, da so viele „außerhalb des Schattens der Kirche leben wollen“; in dieser Zeit, da wir in Gefahr stehen, mehr und mehr zu verjüdeln; in dieser Zeit, da der Materialismus zum anarchistischen Sozialismus treibt und die Feindschaft wider Christus und seine Kirche immer frecher hervortritt.

Der Lehrer kann der wachsenden Entkirchlichung wehren helfen, indem er nicht nur kirchlichen Sinn in der Schuljugend anbahnt, sondern auch, wenn er Kirchenbeamter ist, seines Dienstes als lebendiger evangelischer Christ wartet und insbesondere den jugendlichen kirchlichen Sängerchor in heilige Zucht nimmt. Ein evangelischer Assaph kann gar viel zur Verherrlichung des Gottesdienstes und zur Erbauung der Gemeinde beitragen durch **kirchliches Orgelspiel** und durch frommen, aus dem Herzen strömenden liturgischen- und Chorgesang.

Zu diesem Zwecke müssen unsere Zöglinge die Herrlichkeit und Macht des deutschen Chorals und die Majestät der Orgel erkennen und empfinden lernen. Die Schönheit des evangelischen Gottesdienstes, bei welchem Gemeinde und Kinderchor singend mitwirken, müssen sie würdigen lernen. Kirchenmusikalischer Geschmack muß im Seminar begründet und ausgebildet werden. Auf große Kunstleistungen in moderner Salonmusik wird man dann freilich verzichten müssen. Man wird weder Zeit noch Lust haben, die musikalischen- und Gesangskräfte und die zu ihrer Ausbildung angesetzten Unterrichtsstunden unserer Zöglinge zu Leistungen zu verwenden, wie etwa folgende: „Römischer Triumphgesang: Io Triumphe! Heil dir, Cäsar! Imperator! Triumphator! Zwölf schneeweiße Rosse Neptuns führen dich u. s. w.;“ oder: „Der verratene Freier: Ei du denkst wohl gar, 's sei aus mir, weil du mich nicht mehr magst! Ho, ho, ich weiß mir 'ne andre schon; was scherts mich, was du nach mir fragst! — — — Du Stolze, du Feine, ei fahre dahin, ich singe tra la. — — — Juchheissa, mein Schätzel, komm, tanze mit mir, und singe tra la!“

Wir fragen: Sollte durch dergleichen Einübungen und Konzertaufführungen

im Seminar — wie solche vorgekommen — schlichter edler Volksgesang, den zu pflegen die Volksschullehrer berufen sind, oder kirchlichmusikalischer Sinn und Geschmack angebahnt und die Ausbildung christlicher Lehrerpersönlichkeiten gefördert werden? Wir klagen vielmehr, daß durch musikalische Verirrungen es dahin kommen kann, daß „angeheiterte“ Seminarzöglinge in Gegenwart ihres Lehrer-Kollegiums sich nicht entblöden, ein Lied zu singen, wie: „Trinke nie ein Glas zu wenig, denn kein Ratsherr oder König kann von diesem Staatsverbrechen deine Seele ledig sprechen“ u. s. w.! — — —

Kirche und Schule können ohne Schaden für beide Teile nicht getrennt werden; darum ist es nötig, daß die Diener beider diese wesenhafte Zusammengehörigkeit und Gegenseitigkeit durch friedfertiges und einträchtiges Begegnen und Handeln, woran es aber zuweilen leider fehlen soll, bekunden.

Einen besonderen, spezifisch pädagogischen Wert hat die Lehrerpersönlichkeit inmitten der Konferenzgemeinschaft und des Lehrervereins, die ihn zu ihren Mitgliedern zählen.

O des Segens christlicher Lehrerkonferenzen und Lehrervereine! Wie werden da die jungen strebsamen Lehrer reifer und wachsen von Konferenz zu Konferenz, wenn die alten Kollegen wie Hausväter aus ihrem Schatze altes und neues hervorbringen, wenn die gegenseitigen Anregungen den kollegialischen Wetteifer in mündlichen und schriftlichen Leistungen entfesseln! Wie gereichen die lernbegierigen Fragen und idealen Bestrebungen, die eifrigen und feurigen Aussprachen der jüngeren Kollegen den älteren zur Erfrischung und Vergnügung! Ja, so „ein Grüßen und ein Händeschlag, ein Austausch und lebendiger Verkehr“ hält schadlos für so viele Entbehrungen, die der jahraus, jahrein auf sich und seine vier Schulwände angewiesene Lehrer oft so schmerzlich zu empfinden hat.

Redner gedenkt mit Dank und Freude der herrlichen Zeit, da es ihm vergönnt war, vor fast vierzig Jahren, als er hinaustrat „ins feindliche Leben, zu wirken, zu streben, zu pflanzen, zu schaffen“ — doch nicht zu erlisten und zu erraffen — als junger Anfänger in eine blühende, vom christlichen Geiste getragene Konferenz von Kollegen in Sommerfeld einzutreten und von ihr getragen und gefördert zu werden. — Mit ebenso viel Dank und Freude erinnert er sich der nachhaltigen Anregungen, die ihm in den Neuzeller Konferenzen in den vierziger und fünfziger Jahren zu teil wurden. — Nicht minder, ja noch mehr segensreich wurden ihm die freiwilligen Konferenzen, die im Jahre 1850 in Frankfurt a. d. O. eingeführt wurden und die heute noch, besucht von höheren Schulbeamten, Geistlichen und Lehrern, im Segen bestehen. — So von Jugend seines Berufes auf daran gewöhnt, konnte er auch in Berlin von 1862—79 nicht ohne die pädagogische Lebensluft kollegialischen Konferenz- und Vereinsverkehrs bestehen.

Was war es denn, wodurch solch Konferenzleben und solche Konferenzliebe befördert wurde?

Es waren nicht bloß die lehr- und lebhaften kollegialischen Unterredungen und praktischen Übungen auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik; es war auch nicht nur der gemütlich gesellige kollegialische Verkehr: es war die Pflege und Förderung der christlich-, der evangelisch-pädagogischen Gesinnung, die sich aus der fortgesetzten brüderlichen Vertiefung in das Wort Gottes, in die heiligen Schriften, besonders des N. T., wie der Evangelien, der Apostelgeschichte, des Römerbriefes, des Hebräerbriefes und der Offenbarung St. Johannis, ergab.

Gottes Wort war das Salz, welches uns vor dem „Dummwerden", wovor unser Herr die Seinigen warnt, bewahrte. Und nicht trotz dieser biblischen Besprechungen, die stehend den ersten Teil der Tagesordnung unserer Konferenzen bildeten, sondern infolge derselben waren wir für die didaktischen, methodischen und technischen Aufgaben unsers Lehrerberufes von Konferenz zu Konferenz neu gestärkt.

Wenn ich hier — handelnd von der Persönlichkeit des Lehrers — so eigenartig persönlich geworden bin, so bitte ich, freundlichst es mir zu gute halten und damit rechtfertigen zu wollen, daß wir uns niemals zu viel erinnern können, um unsere Gegenwart in ihrem organischen Zusammenhange mit den göttlichen Führungen in vergangenen Zeiten und als Resultat der Vergangenheit dankbar zu erkennen.

Kann das Seminar zur Ausgestaltung der Lehrerpersönlichkeit nach der so eben angedeuteten Seite hin etwas beitragen? — O gewiß! Es geschieht dadurch, daß die Zöglinge zum Lern- und selbthätigen Fortbildungseifer angeregt und geschickt gemacht werden; wenn ihnen von Zeit zu Zeit Anlaß geboten wird zu freien mündlichen Vorträgen über ihren jeweiligen Kräften angemessene Stoffe, und zu gegenseitigen Besprechungen darüber; und wenn unser Seminarunterricht öfter Veranlassung zu Meinungsaustausch in Zwiegesprächen giebt, so daß er sich nicht bloß in Fragen und Antworten, oder in ununterbrochenem Vortrage bewegt.

Es erübrigt noch, unsern Blick auf die Lehrerpersönlichkeit in Beziehung zu dem gesellschaftlichen Verkehr, zu gesellschaftlichen Vereinigungen außerhalb der Lehrerkreise zu lenken.

Wohl dem Lehrer, der zu wahrhaft gebildeten christlichen Gesellschaftskreisen Zutritt hat; er wird vor mancher Einseitigkeit, Unbeholfenheit und Eckigkeit und vor der Selbstgenügsamkeit mit ihrem häßlichen Gefolge bewahrt und erhält manchen Impuls zu edler Fortbildung. Muß doch der Lehrer, wie man es nennt und auch vom christlichen Standpunkte aus zu nennen berechtigt ist, „mit der Zeit fortschreiten." Es gilt auch ihm das Wort St. Pauli: „Alles ist euer" 1 Kor. 3, 22. 23. Er darf nur nicht vergessen zu beherzigen, daß der Apostel hinzufügt: „ihr aber seid Christi; Christus aber ist Gottes."

Zu solcher „mit der Zeit fortschreitenden“ Bildung, wie zu leiblicher und geistiger Erholung genügen nicht bloß Bücher, Zeitschriften, Zeitungen und körperliche Bewegung; es muß auch die Pflege edler Geselligkeit dazu kommen.

Der Lehrer soll aber nicht bloß passiv aufnehmen, was ihm da geboten wird; sondern er soll als gebildeter Christ — es sei gestattet, so zu sagen — auch sein Licht leuchten lassen und beweisen, daß er „Salz bei sich hat“ zur Förderung der Volksbildung.

Aber da liegen oft Fußangeln für ihn, die ihn fesseln und zu Falle bringen können. Darum gilt es Vorsicht und Weisheit.

Turnvereine, Gesangvereine, verschiedene andere Bildungsvereine rechnen häufig auf die fördernde Teilnahme der Lehrer. Wer Zeit, Kraft und Gaben hat und von dem Grundsatze ausgeht: „verwirf es nicht, — es ist ein Segen darin,“ der mag in manchen Fällen solchen Vereinen beitreten; aber immer wird er das Wort zu beherzigen haben: „Prüfe recht, Zion, prüfe recht den Geist, der dir ruft zu beiden Seiten!“ Wer aus vieljährigen Erfahrungen in Lehrlings-, Jünglings-, Bürgervereinen, in politischen und unpolitischen Vereinen reden kann, der rät jedem jungen Lehrer große Vorsicht nach dieser Seite des Volkslebens an.

Abgesehen von solchen Vereinen, bleibt in betreff des gesellschaftlichen Verkehrs eines Lehrers noch viel zu bedenken.

Gewiß hat mancher Lehrer es schon recht schmerzlich empfunden, in seinem Dorfe keinen seiner Stellung und seinem persönlichen Bedürfnis und Geschmack entsprechenden gesellschaftlichen Umgang pflegen zu können. Da steht der junge Lehrer oft vor der Frage, ob er sich nach des Tages Mühen und Verdrießlichkeiten zu den Gemeindegliedern gesellen darf, welche die Abendstunden beim Glase Bier, einer Pfeife Tabak, einer Cigarre, beim Billard-, Kegel- oder Kartenspiel (!) in sogen. Gemütlichkeit zubringen. — Man denke an die zweideutigen und unzweideutigen Bemerkungen, Redensarten und Scherze, die bei dergleichen Zeitvertreib geführt werden und die oft unter das Wort fallen: „Schandbare Worte und Narrengerede oder Scherze ziemen den Christen nicht“ Eph. 5, 4. —

Zieht der Lehrer sich von dergleichen gänzlich zurück, so wird er wohl für hochmütig, für einen Sonderling gehalten. Schließt er sich an, so gerät er in die Gefahr, sich um manche köstliche Stunde der Sammlung seines Gemüts, der Vertiefung in seinen Beruf, der Förderung seiner Fortbildung zu bringen und nach und nach zu verbauern, oder als Lehrer in der Stadt dem Kneipenleben zuzuneigen. Damit aber geht seiner Persönlichkeit die Weihe und Würde und die Möglichkeit segensreicher Einwirkung auf die Religiosität und Sittlichkeit seiner Gemeinde verloren. Und ist er Familienvater, so muß er alsdann auch auf einen sehr wichtigen Teil seiner ehelichen und häuslichen Aufgaben verzichten. Außerdem kommt er in die Gefahr, es den wohlhabenden Leuten nicht „gleichthun“ zu können und von ihnen über die Achsel angesehen zu werden. Er verrechnet sich in Bezug

auf seine physische und pekuniäre Leistungsfähigkeit jenen Leuten gegenüber und bereitet sich nicht nur Schaden an Gesundheit und Gelde, sondern macht sich auch zu einer bemitleideten, oder lächerlichen Figur, der man zurufen möchte: „Es thut mir weh, daß ich dich in solcher Gesellschaft seh!"

Wir glauben nicht, daß es schon genügt, wenn der Lehrer sich vor solcher Entwickelung seiner Laufbahn in absteigender Linie wahrt; sondern er soll dem Seelsorger und allen Wohlgesinnten seiner Gemeinde mit herzlichem Mitleid behülflich sein, dem Verderben zu steuern, Samariterdienst und innere Mission nach allen Seiten hin zu üben. Dann aber bleiben ihm Versuchungen der vorbezeichneten Art fern und er wird ein Segen seiner Gemeinde. —

Gegenüber den gesellschaftlichen Pflichten unserer Zöglinge in ihrer künftigen Lebensstellung sollten wir Seminarlehrer jede Gelegenheit wahrnehmen zur Veredelung ihrer Sitten und zu ihrer Befreiung aus den Banden der Unbeholfenheit wie der hochfahrenden Eingebildetheit.

Könnten wir aber von der Persönlichkeit des Lehrers sprechen, ohne derjenigen Persönlichkeit mit Herzenswärme zu gedenken, die ihm von Gott bestimmt ist zu einer „Gehülfin, die um ihn sei"; die ihm, der die Säule seines Hauses ist, dieses lieb und wert macht als die Seele desselben; die mit ihm Freude und Leid teilt; die in gesunden und in kranken, in guten und in bösen Tagen sich bewährt als „Hausessonne, Manneswonne, Ehrenkrone"? Wer aber noch ledig ist, dem sei ein, seiner beruflichen Stellung, seiner Bildung, seinem Herzensbedürfnis entsprechendes, liebes, frommes, häusliches und praktischtüchtiges Weib gewünscht. Dieses unser sogenanntes „besseres Ich" setzt uns durch Lieben und Mitleiden, durch umsichtige, zarte Fürsorge und treuliche Fürbitte erst recht instand, unserm Berufe mit Freudigkeit zu leben und von seinen Sorgen und Mühen auszuruhen zu neuer treuer Arbeit.

Das geometrische Ornament.

Von J. Honke, Lehrer in Berg (Waldbröl).

„Der Zeichenunterricht in der Volksschule von E. Menard, Seminarlehrer. II. Teil. Heusers Verlag in Neuwied. Beim Verfasser 3,40 M., im Buchhandel 5 M." —

Von dem ersten Teile dieses Werkes, in welchem das gebundene Zeichnen (im Linien- und Punktnetze) behandelt ist, haben wir den Lesern dieses Blattes schon früher Mitteilung gemacht.*) Wir freuen uns, jetzt in der Lage zu sein, den zweiten Teil anzeigen zu dürfen. Darin hat der Verfasser seine

*) Jahrgang 1883, Heft 13 u. 14.

Anschauungen über das geometrische Ornament-Freihandzeichnen dargelegt. Die Anordnung des Werkes ist folgende: Der Zeichenstoff ist enthalten auf 18 Tafeln Braundruck und auf 5 Tafeln Farbendruck. Das Textbuch hierzu gliedert sich also: Vorbemerkungen, S. 1—17; theoretischer Teil, S. 18—47; praktischer Teil, S. 48—71; Anmerkungen, S. 72—74. Wir wollen uns jetzt mit dem Inhalte des Buches weiter bekannt machen.

Besonders wird uns jene Stelle aus den Anmerkungen interessieren, wo der Verfasser mitteilt, wie aus seiner Praxis und seinem Studium heraus sein Lehrgang erwachsen ist; sie mag hier vorab folgen. „Die Erfahrungen, die bei einem verständigen (organischen) Gebrauch des Netzes gemacht sind, sind die allergünstigsten, die man sich denken kann. Und wenn die Gegner des Netzes die günstigen Resultate verneinen, so ist das selbstverständlich, denn sie haben eben keine Erfahrungen darin gemacht und nehmen das Gegenteil an, weil sie es sich nicht anders denken können. Es sei mir gestattet, in aller Kürze von meinen eigenen Erfahrungen zu reden. Ich selbst bin seiner Zeit nach der „alten Weise" unterrichtet worden und erteilte meinen ersten Zeichenunterricht genau ebenso. Nicht befriedigt durch die Erfolge, und keine rechte Gelegenheit findend, um mir bessere Einsicht zu verschaffen, machte ich mich kurz entschlossen nach Berlin auf, um an der Quelle zu schöpfen. Ich habe dort während des Aufenthalts von einem Jahre viel gesehen und viel gelernt und werde den betreffenden Männern stets ein dankbares Andenken bewahren. Aber der Wahrheit gemäß muß ich bekennen, daß ich dasjenige, was ich gerade lernen wollte, nämlich wie ich einen guten Zeichenunterricht im Seminar und in der Schule zu erteilen hätte, daß ich das dort nicht gelernt habe. Nur eins war mir klar, so, wie ich in Berlin unterrichtet wurde, durfte ich nicht unterrichten. Was nun? Ich ließ mir nach und nach Werke über den Zeichenunterricht kommen und studierte und zeichnete selber und probierte dann und suchte Erfahrungen zu machen. Eins stand mir fest: absolutes Freihandzeichnen — und wie ich mir selbst kein Hilfsmittel gestattete, sollten auch meine Schüler ohne Hilfsmittel arbeiten; so habe ich mich jahrelang bemüht, befriedigende Erfolge zu erzielen, aber diese standen in keinem Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit und Mühe. Da kamen mir unter vielen anderen Büchern auch Fröbels Zeichenbücher in die Hände; ich machte einen Versuch mit dem Netzzeichnen, der so ausfiel, daß ich zur weiteren Verfolgung der Sache angetrieben wurde, nach und nach kamen alle Werke über Netzzeichnen in meine Hände, darunter auch Dr. Stuhlmanns Werk, dessen Unterricht ich 1878 besuchte. Ich versuchte, den Lehrgang auch vom psychologisch-pädagogischen Standpunkte zu begründen, und auch hier entwickelte sich eins aus dem andern mit so sicherer Konsequenz, daß ich endlich in der Lage war, Grund und Ursache meines ganzen Lehrganges, sowie die Stellung des Zeichenunterrichts im Lehrplan der

Schule klar und konsequent zu begründen und nicht mehr nötig hatte, mich mit „Redensarten“ abspeisen zu lassen. — Ich unterrichte seit Jahren ca. 200 Schüler und Schülerinnen im Alter von 6—20 Jahren, aber ich habe trotz sorgfältigster Beobachtung nie bemerkt, daß auch nur ein Schüler sich die Augen gerieben oder den Stift hingelegt hätte und gesagt: ich kann nicht mehr sehen, oder auch nur irgend ein Anzeichen wahrgenommen, daß die Augen angestrengt oder angegriffen wären, sondern überall das größte Interesse, die lebhafteste Teilnahme und Thätigkeit; die Arbeitslust der Schüler kennt keine Grenzen. Ähnliche Erfahrungen haben Hunderte von Lehrern gemacht, die entweder hier ausgebildet wurden oder nach diesem Gange arbeiten lassen.

Blicke ich zurück auf meine nun fast 20jährige praktische Thätigkeit im Zeichenunterricht, so muß ich drei Abschnitte unterscheiden: 1. In den ersten vier Jahren: Zeichnen nach der alten Kopiermethode; 2. In den folgenden acht Jahren: Zeichnen nach den Anweisungen, wie sie in unzähligen Lehrbüchern gegeben sind; a) etwas Formenlehre: Gerade Linien, Winkel, Drei- und Vierecke, Teilungen verschiedener Geraden, der Kreis, Teilungen der Kreislinie und verschiedene Figuren im Kreise; b) „ein Ragout von andrer Schmaus“ — Mäander, Flächenornamente, Naturformen, stilisierte Formen, Vasen u. s. w. in angenehmer Abwechselung: alles, um „den Geschmack nach wissenschaftlicher Methode zu bilden“ — c) perspektivische und geometrische Konstruktionen nach P. Schmid, O. Gennerich, Gebr. Dupius — „Häuser, Kirchen u. s. w.“ 3. In den letzten acht Jahren: Einen in vier Stufen aufsteigenden Lehrgang nach psychologisch-pädagogischen und kulturhistorischen Gesetzen geordnet:

I. Stufe: Die textilen Ornamente.
II. „ Das geometrische oder übertragene Ornament.
III. „ Das Pflanzenornament: Normalblätter nach natürlichen Pflanzenblättern, stilisierte Pflanzenblätter — Blütengrundrisse, Rosettenformen — Seitenansichten von natürlichen Blumen, stilisierte Blumen-Anwendung dieser Elemente zu Längs- und Flächenverzierungen, eine Mustersammlung aus allen Stilperioden.
IV. „ Skizzieren von Körperformen: geometrische Körper, Gefäßformen, Geräte und architektonische Glieder; Zeichnen nach Gipsen.“ —

Die Vorbemerkungen.

In denselben legt Menard die Gesichtspunkte dar, von welchen sein gesamter Zeichenunterricht beurteilt sein will. Er sagt: „Es ist eine noch zu lösende Aufgabe der Pädagogik, die darstellende (bildende) Kunst nach ihrem wahren Wesen und nach dem Werte, den sie für die Erziehung und Durchbildung des Menschen hat, zu erkennen und sie in richtigem Umfange und an richtiger Stelle bei der

Erziehungsarbeit der Volksschule zu verwerten und dem Zeichenunterricht, dessen specielle Aufgabe die Einführung des Schülers in die darstellende Kunst ist, auf dem geistigen Boden einer klaren Theorie diejenige Organisation zu geben, die ihn befähigt, zur Lösung der Aufgabe der Volksschule seinen nicht zu entbehrenden, seinen nicht zu ersetzenden Anteil beizutragen und dadurch sowohl in formaler als auch in materialer Hinsicht eine für das praktische Leben des Volkes (für das Kunsthandwerk) dauernde und brauchbare Grundlage zu schaffen und so den Zeichenunterricht der subjektiven Willkürmeinung des einzelnen, sowie auch einseitiger Parteibestrebung für immer zu entziehen." Die Kunst bietet also den Zeichenstoff dar. Dieser soll in der Schule reproduziert werden:

1. In der **Reihenfolge**, wie er entstanden ist.
2. Mit den **Mitteln**, durch welche er erzeugt wurde.

Die der historischen Entwicklung gemäße Aufeinanderfolge der Zeichenstoffe ist am Schlusse des vorigen Abschnittes mitgeteilt. (Die vier Stufen.) Es ist umständlich davon geredet in dem Aufsatze „Menards Zeichenunterricht," im Jahrgange 1883, Heft 15 u. 16. Wir wenden uns deshalb jetzt zu der Untersuchung über die Mittel, durch welche diese Kunstformen reproduziert werden sollen.

Jeder Künstler benutzt sinnliche Mittel, um etwas Geistiges darzustellen: der Dichter die Sprache, der Musiker den Ton, der Gymnastiker den eignen Leib und der bildende Künstler den materiellen Stoff. Der Hörer, der Beschauer soll die sinnliche Darstellung auf sich wirken lassen, damit in seinem Geiste sich ein Gleiches rege wie in dem Geiste des Künstlers. Nun kann diese geistige Wiedererzeugung bei der Poesie nur durch das Wort geschehen, in der Musik nur durch den Ton, also in der bildenden Kunst nur durch den Stoff. Folgerichtig deklamieren, singen und turnen wir, aber in der bildenden Kunst — zeichnen wir. Statt ein betrachtetes Ornament nachzuformen, zeichnen wir es nur auf Papier, anstatt aus passenden Holzkörpern oder Modellbogen eine Form der Baukunst anschaulich herstellen zu lassen, ist es Brauch geworden, dieselbe perspektivisch darzustellen. Ein Gleichnis: Ein betrachtetes Gedicht wird vollkommen reproduziert durch sinnigen Vortrag, weniger durch Wiederholung des Grundgedankens; jenes ist das Konkrete, Anschauliche, dieses das Abstrakte. Diesem Abstrakten gleich ist die zeichnerische Nachbildung auf der Fläche; ihr muß die anschaulichere Wiederholung, die Darstellung der Kunstform im materiellen Stoff, vorhergehen; es muß deshalb bei der unterrichtlichen Behandlung von der Anschauung des wirklichen Kunstgegenstandes ausgegangen werden. Darum stellt Menard folgende Punkte als charakteristische Momente seines Lehrverfahrens auf; diese Behandlung entspricht voll und ganz der Theorie über die formalen Stufen.

I. Vorzeigen und Anschauen des Kunstproduktes,
  a) welches entweder als Ganzes nachgebildet werden soll, oder

b) doch diejenigen Verzierungen an sich trägt, welche wir im Unterrichte benutzen wollen.

II. Aufsuchen der Teile des Ganzen und Besprechung derselben:
a) nach Form und Farbe,
b) nach ihrem Verhältnisse untereinander zum Ganzen.

III. Aufbauen des Ganzen aus den Teilen und Nachbildung im materiellen Stoff.

IV. Vorzeigen des Bildes (der Zeichnung) und Besprechung desselben:
a) wie es entstanden ist, d. h. wie die Zeichnung das Original wiederspiegelt;
b) wie sie vom Schüler nachzubilden ist, d. h. wie er die Zeichnung mit seinen Hilfsmitteln entstehen lassen muß;
c) das Nachbilden selbst.

V. Entwickeln neuer Formenreihen aus den Motiven der ersten Zierform und Vergleichen derselben untereinander und mit dem Grundmuster.

VI. Anwenden dieser Formen zur Verzierung von Gegenständen des Gebrauchs.

„Die neue und für unsere gegenwärtigen Schulverhältnisse Schwierigkeit in sich tragende Forderung ist die unter III und unter VI; es wurde schon hervorgehoben, daß diese Forderung notwendig und in der Sache begründet ist; deshalb dürfen wir allein der Schwierigkeiten wegen jene Forderung nicht ignorieren, sondern müssen vielmehr Mittel suchen, durch welche wir jene aus dem Wege räumen und diese erfüllen; denn:

1. Diese Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, sondern lassen sich bei einigem Willen und einiger Ausdauer nach und nach überwinden.

2. Es ist ein neuer Unterrichtsgegenstand in Sicht, der Handfertigkeitsunterricht, der diesem Mangel unsers „Kunstunterrichts“ abhelfen kann, wenn er in organischen Zusammenhang mit unserm Zeichenunterricht gebracht wird.

3. Wir haben bei der richtigen Vereinigung beider Fächer zu einem einen dreifachen Vorteil; a) wir bewahren die Schule vor einem neuen Lehrgegenstand; b) wir gestalten unsern bisherigen Zeichenunterricht sachgemäß und machen ihn dadurch erst recht lebensfähig und fruchtbringend und zu einem echten Unterricht in der bildenden, darstellenden Kunst, die ihre Hauptaufgabe in der Bemeisterung des materiellen Stoffes suchen muß, so daß er einer bestimmten Idee dienstbar wird; c) wir setzen den Zeichenunterricht von der untersten bis zur obersten Stufe in konsequente und folgerichtige Beziehung zu allen Zweigen der Naturwissenschaft, stellen der Kunstform die Naturform gegenüber, folgen bei der Herstellung der ersteren denselben Gesetzen, welche wir in der Natur wirkend fanden, und welchen wir in der Mathematik einen formalen Ausdruck gegeben haben.“

Wir halten dieses Princip, Darstellung der Kunstformen im materiellen Stoff, für richtig und glauben, daß es sowohl auf den Zeichenunterricht als auch auf den Arbeitsunterricht neugestaltend wirken wird. Diese Anschauungen Menards nähern sich sehr der Richtung des Arbeitsunterrichtes, welche durch die Herren Beyer und Barth vertreten ist. Aus ihrer Vereinigung, d. h. wenn diese Männer von einander lernen wollten, würde sich ein richtiger Kunstunterricht gestalten. Ferner: Wie es jetzt ist, sind wir Lehrer im großen und ganzen nicht so leicht imstande, diesen Ideen reale Ausprägung zu geben, weil es uns an genügender ästhetischer Durchbildung und an handwerklicher Geschicklichkeit fehlt. Wenn ich auch, wie ich das bisher in meinem Unterrichte gethan, auf der Knopftafel mit farbigen Schnüren, fernerhin aus Papier, Pappe, Holz und anderen Stoffen eine Anzahl Muster herstellen lassen kann, so sind diese Erzeugnisse erstens nicht immer schön zu nennen, zweitens mißrät uns manches Produkt, und drittens sind diese Leistungen für den praktischen Gebrauch so gut wie wertlos. Weiter: Der Lehrer ist nicht imstande, den Zeichenunterricht fortwährend so zu erteilen, denn die für diesen Unterricht notwendigen Hilfsmittel muß er sich selbst verfertigen. Zur Herstellung derselben kann er aber nicht seine ganze freie Zeit benutzen, weil ihm die übrigen Fächer ebenso sehr anliegen müssen. Mit der Zeit freilich, nach einem halben Jahrzehnt etwa, kann er alles nötige Material gesammelt haben, und dann ist er gerüstet, dann geht es. Aber erinnern wir uns, daß das bei andern Lehrfächern auch der Fall ist. Wer einen guten Religionsunterricht erteilen will, der muß sich auch zu jedem Lehrstücke seine guten Gedanken und auch diejenigen bedeutender Männer notieren. So wird es Herr Schumacher in Solingen auch gemacht haben, ehe er die „gesammelten Gedanken" herausgeben konnte. Neben dem Rechenbuche soll sich ein Lehrer eine Sammlung von Kopfrechenaufgaben, besonders von Aufgaben für das Rechnen im Sachunterrichte, anlegen, das ist allbekannt. Was für den naturgeschichtlichen Unterricht in dieser Beziehung notwendig ist, hat Diesterweg mit warmen Worten dargelegt. So wird man dahin kommen, daß man seine „eigene" Methode hat. Es ist also klar, daß dieser scheinbare Mangel unseres Kunstunterrichtes ein Umstand ist, den er mit jedem anderen Lehrfache gemein hat; wie die andern Fächer, so macht auch dieses Fach Ansprüche an den Fleiß, nicht bloß an Wissen und Können.

Menard hat nun, um die Ausführung jener Forderung zu erleichtern, in dem praktischen Teile dieser Schrift erstens bei der Besprechung der Formen Andeutungen gegeben, wie selbige körperlich hergestellt werden können; zweitens giebt er am Schlusse jenes Teiles noch einige allgemeine Winke darüber. Diese mögen hier folgen. „Was nun schließlich die Ausführung der Muster im materiellen Stoff anbelangt, so bietet der sich immer mehr ausbreitende und entwickelnde „Handfertigkeitsunterricht" zwei Arten der Beschäftigung in Holz dar, den Kerbschnitt und die Ausgründungsarbeit, durch welche sich die große Mehr-

zahl der hier gebotenen Muster ausführen und zur Verzierung von Gegenständen des Gebrauchs praktisch verwenden läßt." Wir wünschen, der Verfasser hätte diesen Punkt seiner Theorie in einem besonderen Abschnitte etwas ausführlicher behandelt; hoffentlich wird er sich im dritten Teile seines Zeichenwerkes des Weiteren darüber auslassen. Übrigens ist diese Forderung nicht so ungeheuerlich, wie sie sich zuerst ausnimmt. Wir glauben, daß es viele „Stille im Lande" giebt, die schon lange nach ihr verfahren, zwar nicht konsequent, aber doch sehr oft. Ich schließe aus der Analogie. In dem Bezirke unserer Privatkonferenz, 10—12 Lehrer, sind 2 Kollegen, die in dieser Beziehung uns überragen. Der eine entwirft schöne Kompositionen in Ölmalerei und entwickelt bei feierlichen Gelegenheiten als Dekorateur einen feinen Geschmack. Ferner weiß er aus knorrigen Wurzeln und aus verwachsenen, verschlungenen Ästen, aus Rinde und Tannzapfen ꝛc. gar nette Gegenstände des täglichen Gebrauchs herzustellen: Bänke, Sessel, Blumenständer, Eckbretter u. a. Der andere aber verfertigt mittelst Laubsäge, Hobel, und Schnitzmesser sehr artige Sachen in Papier, Pappe und Holz, teils Schmuckgegenstände, teils Unterrichtsmittel. Dazu versteht er trefflich mit Stift und Kreide umzugehen; seine Specialität aber ist die Pflege der Rosen und Beeren. Ihre Fertigkeit kommt auch den Schülern zu gute. Manche Form, die im Zeichnen besprochen wurde, lassen sie schon lange in irgend einem passenden Stoffe darstellen; daneben freilich auch andre Sachen. Warum? Es ist praktisch, es ist den Schülern interessant. Daß wir andern, die wir auf der Konferenz manchmal darüber sprechen, gelegentlich auch dies und jenes erfahren, dieses auch zuweilen probiert haben, ehe wir die Theorie davon kannten, versteht sich von selbst. Und so wird es auch an andern Orten sein. *Ob die Darstellung der Muster im materiellen Stoff durchführbar, aufrecht zu halten ist, kann nur die Erfahrung in der Praxis bestimmen.* —

Weil es am Tage liegt, daß der bisherige Zeichenunterricht sein Ziel nicht erreicht hat, darf man billigerweise fordern, daß nun auch einem andern Versuch, die Zeichenfrage zu lösen, Zeit und Raum gelassen werde. Für diesen *andern* Versuch ist schon 1852 der bedeutende Kunsthistoriker *Gottfried Semper* eingetreten, und seine Vorschläge verdienen es, weiterhin bekannt zu werden; einige mögen hier folgen: — für Hebung des Volksgeschmacks muß gewirkt werden; aber wie? Durch einen zweckmäßigen und allgemeinen *Volksunterricht des Geschmacks*. Hierzu gebrauchen wir vor allen Dingen *Sammlungen* und *Werkstätten*; aber zuvörderst *nicht* Sammlungen, die das Volk auf seinem *jetzigen* Standpunkte der Kunstbildung gar nicht verstehen kann, gelehrte Kunstsammlungen, deren Inhalt nur der Kunstkenner versteht, sondern Sammlungen solcher Gegenstände der Kunst, die vom Ursprung her keinem bestimmten Platz angehören. An diesen muß sich der Volksgeschmack erst erholen, weil sie das *früheste* waren, woran sich der Kunstsinn der Menschen bethätigte. Unter diesen

Gegenständen giebt es zwei sehr ausgebildete Geschlechter, deren jedes sich in viele Gattungen gruppiert und ein weites Gebiet der Kunst beherrscht; es sind die Werke der Keramik und der textilen Künste. Die Sammlung keramischer Werke darf sich nicht auf die Erdwaren beschränken, sondern muß auch die verwandten Glas-, Stein- und Metallwaren umfassen, gerade um die stilistischen Verwandtschaften und Unterschiede dieser Gattungen einer und derselben großen Familie hervorzuheben; der Plan einer solchen Sammlung müßte zugleich historisch, ethnographisch und technologisch geordnet sein. — Die andere, vielleicht noch wichtigere Familie der Kunstindustrie umfaßt den Teppich und das Gewebe. Diese Sammlung würde ein weites Feld haben und tief eingreifen in das Gebiet der Baukunst, der Malerei und selbst der Skulptur. Alle eigentlichen Künste stehen in nahem, verwandtschaftlichem Zusammenhange mit der Teppichwirkerei, und die Stillehre für erstere fußt zum Teil auf dieser industriellen Basis. Auch die Rohstoffe und ihre Bearbeitung sind hier zu berücksichtigen. Außerdem müßten auch die Holzarbeiter und Maurer 2c. ihre Sammlungen erhalten. Diese vier Sammlungen sind hinreichend, um das ganze Gebiet der Industrie mit der Baukunst und den übrigen Künsten in ihren Elementen zu umfassen. — Außer den Sammlungen fordert Semper Vorträge, deren Hauptthema die Lehre von den Stilerfordernissen wäre. Ein Hauptgewicht legt er auf die Werkstätten; die Erfahrung habe gezeigt, daß sogenannte Kunst- und Industrie-Zeichenschulen nicht genügten, daß Zeichnen nicht das Hauptmittel der Erziehung bilden dürfe. Der Schüler muß von Anfang an einsehen lernen, daß die Zeichnung in den meisten Fällen Mittel zum Zweck, nicht an sich Zweck ist. Es kommt alles darauf an, wieder zu vereinigen, was eine falsche Theorie früher trennte. —

Diesen lange totgeschwiegenen Principien Sempers zufolge gestaltet Menard seinen Kunstunterricht in der Volksschule. Zur Begründung seiner Theorie führt er zuvor noch einige längere, sich ergänzende Stellen aus den Werken berühmter Autoren an, so von dem Kunsthistoriker Springer, dem Ästhetiker M. Carriere und dem Philosophen H. Lotze. Wir wollen die Hauptgedanken hier anführen. Springer drückt sich dahin aus, daß jede wahrhafte Kunst stets in inniger Beziehung zum Volksgeiste stehen muß; daß die Gedanken des Volkes ihren vornehmsten Ausdruck und ihre wichtigste Fortbildung in der Kunst finden, und diese also jederzeit aus dem Denken des Volkes herauswachsen muß. Carriere sagt: Wie im Altertume und Mittelalter, so muß auch in der Neuzeit Handwerk und höhere Kunst in enger Verbindung stehen, damit auf die Umgebung des täglichen Lebens ein Schimmer der Schönheit fällt, damit das Notwendige mit Anmut geschmückt werde. Darum ist notwendig, daß wirkliche Künstler die Formen für die Gebrauchsgegenstände entwerfen. Lotze legt dar, daß die jetzige Generation träumerisch in ein von der Wirklichkeit weit abgelegenes Reich des Idealen

hinüberblickt — zur Ausruh von den eigentlichen Aufgaben des Lebens. Die Kunst findet kein für das Volk feststehendes Ideal der Sitte und des Lebens. Unter den vielen Gerichten, welche der gesellige Verkehr zur Kürzung der Zeit aufträgt, bietet auch die Kunst ihre Leistungen zur Abwechselung und zur Aushilfe an.

Aus diesen Anführungen zieht Menard folgendes Resumé:

1. Die Kunst der Gegenwart hat ihre Fühlung mit dem Leben des Volkes, mit dem Volksgeiste, verloren.
2. Diese Verbindung zwischen Kunst und Volk muß notwendig wieder hergestellt werden.
3. Die Wiederherstellung kann nicht durch die ausschließliche Pflege der „hohen Kunst“ (Kunstakademien und Kunstmuseen) bewirkt werden, weil dem Volke das Verständnis für dieselbe fehlt und den Künstlern vielfach das Bedürfnis des Volkes fremde geworden ist.
4. Sie muß bewirkt werden durch die Pflege des Kunsthandwerks, welches diejenigen Dinge hervorbringt, mit denen sich das Volk im Leben umgiebt, die textilen, keramischen, tektonischen und stereotomischen Erzeugnisse; hier ist die Möglichkeit geboten, das Kunstgefühl des Volkes erfolgreich zu bilden.
5. Um diesen Zweck zu erreichen, ist ein doppeltes Hinneigen notwendig: a) ein Herabsteigen der hohen Kunst in den Dienst des Kunsthandwerks zur Erzeugung stilgerechter Produkte; b) ein Herausbilden und Heraufheben des Kunstgeschmacks im Volke, so daß es an stilgerechten Kunstprodukten Freude und Wohlgefallen empfindet und diese den stilwidrigen Produkten mit Bewußtsein vorzieht; daß es immer in erster Reihe die Zweckmäßigkeit und Schönheit, nicht aber die Billigkeit der Produkte entscheidend sein läßt.
6. Das Volk muß seine Lust und Freude daran empfinden, daß die öffentlichen Gebäude und Plätze in künstlerischer, würdiger Weise ausgeführt und in harmonischer, Herz und Gemüt erhebender Ausgestaltung angelegt werden. —

Der Leser wird hoffentlich nicht die Vorstellung gewonnen haben, das alles wolle unser Verfasser der Schule zu leisten aufbürden, als wolle er das Kunstgewerbe durch den Zeichenunterricht heben. Schon Semper stellte die Möglichkeit dieses Unternehmens entschieden in Abrede; auch Menard hegt solche Absichten nicht. Denn das Kunstgewerbe vermögen auch die Künstler nicht direkt zu heben. Eher wäre es den Unternehmern, den Fabrikanten möglich: wenn sie nämlich allesamt solche Künstler, die das Volk und seine Bedürfnisse kennen, in Anspruch nähmen und würdig belohnten; nicht aber, wie es jetzt geschieht, wenn sie das Entwerfen von Mustern nicht künstlerisch gebildeten Handwerkern überlassen, nicht,

wenn sie wahrhaft schöne Entwürfe und Modelle mit einem Hungerlohne zahlen. Aber der Kernpunkt ist doch, daß das Volk mehr für das Schöne empfänglich gemacht werde, und dazu kann allerdings die Schule mit beitragen.

Verweilen wir noch einen Augenblick bei jenem Satze, der unsern Kunstunterricht als ein halbes Rettungsmittel hinzustellen scheint: „Die Kunst der Gegenwart hat ihre Fühlung mit dem Leben des Volkes verloren." Unsereiner kann darüber nicht recht mitsprechen. Eine bescheidene Bemerkung dazu wird aber erlaubt sein. Nämlich, wenn damit gesagt sein soll, daß es früher in dieser Sache besser gewesen wäre, so möchten wir doch die Richtigkeit dieser Behauptung bezweifeln. Denn der Begriff „Volk" ist bei uns ein anderer als bei den Alten; wir haben keine Sklaven und keine Heloten. Bei den Griechen zählten diese aber nicht mit. Das Volk bildete bei ihnen nur einen geringen Bruchteil der Gesamtheit. Diese Wenigen brauchten nicht zu arbeiten. Sie hatten also gut philosophieren, hatten Zeit, der Kunst und Wissenschaft zu leben. Aber die Übrigen? Werden die auch ein solches Verständnis gehabt haben? Schwerlich! Dagegen halte man unsre Zeit. Werden die Hochgebildeten unsres Volkes nicht ebensoviel von der „hohen" Kunst verstehen, wie die vornehme Klasse der Griechen? Es ist kaum zu bezweifeln. Und greift diese Kunst nicht ins ganze Volksleben ein? Gewiß! Man denke nur an die öffentlichen Bauten und Denkmale. Was aber unsere Geringen anbetrifft, wir kommen viel, viel mehr mit der Kunst in Berührung als jene Heloten; wir haben in jeder Beziehung bessere und schönere Kleidung, Nahrung und Wohnung. Die vornehmen Griechen haben vielleicht schönere und haltbarere Gebrauchsgegenstände besessen. Aber wenn man bei uns ernstlich wollte, würde man diese Gegenstände gerade so haltbar herstellen können. Man will aber nicht. Wie viele Tausende würden dadurch brodlos? Und dieses Gute, einer großen Menge lohnenden Verdienst zu geben, hat auch die vielgeschmähte Mode.

Von wem wurde das Kunstgewerbe bei den Alten betrieben? Von Freigelassenen und Sklaven, die im Dienste eines Brodherren standen, dem gegenüber sie aller Rechte bar waren. Sie machten ihre Sachen schön; aber sie erzeugten wenig; sie brauchten viel Zeit. Hält man dagegen, wie heute in denselben Kreisen mit weniger Mühe und wenigeren Umständen viel reicherer Stoff erzeugt wird, so billig, daß auch der Arme sich einrichten kann, und erwägt man vor allen Dingen, daß jetzt die Arbeit eine freie ist, einen sittlichenden Wert hat, so möchte man doch im Gegensatze zu den obigen Stimmen fast behaupten, daß die Gesamtheit des Volkes mehr der Kunst, und die Kunst mehr dem Volke lebe, als es in einer früheren Kulturperiode kaum je der Fall gewesen ist. Denn auch die Kunst hat den Zweck, uns ein menschenwürdiges Dasein zu geben: Befreiung des Geistes von der materiellen Not, Erhebung des Geistes zu Gott. Hat die Kunst des Altertumes dem Armen das auch in dem Maße geboten, wie die gegenwärtige

Kunst es thut? Nein! Es ist unzweifelhaft: wie religiöse und sittliche Anschauungen sich veredelt haben, die Wissenschaften unendlich vollkommener geworden sind, so hat sich auch die Kunst, das Kunstgewerbe gehoben.

Ob nun das eine oder das andre davon wahr ist — damit hat unsre Theorie nichts zu thun. Sie lautet: Um unsre Kinder für das gegenwärtige Kulturleben zu befähigen, müssen wir sie einen kulturgeschichtlichen Bildungsgang durchleben lassen. Die dem kindlichen Geiste bemessenen, besten und schönsten Produktionen der einzelnen Epochen müssen nacheinander mit ihrem Inhalte das Vorstellungsleben unserer Kinder erfüllen. Darum suchen wir für den Kunstunterricht in der Volksschule den Entwicklungsgang des Ornamentes auf, denn dieses bildet den volkstümlichen Teil der bildenden Kunst. Die einzelnen Stufen dieser historischen Entwicklung geben uns den Stoff, den wir zur bildenden Aneignung darbieten.

Denn wie wir im elementaren Religionsunterrichte volkstümliche religiöse Vorstellungen erzeugen, berichtigen, erweitern; wie wir volkstümlichen Rechenstoff verarbeiten, die geometrischen und stereometrischen Formen volkstümlich betrachten und berechnen, algebraische Aufgaben durch Denkrechnen lösen; wie wir das Leben und Wirken der großen Männer unsers Volkes so auffassen lassen, wie das Volk im ganzen ebenso etwas auffassen kann; wie wir in der Naturkunde weniger die Formen, oder besser die Entwicklung der Formen, das Leben der Körper, die Lebensgemeinschaften der Naturdinge betrachten — und daran hat das Volk Interesse, darüber wissen die Kinder zu erzählen; wie unser gesamtes Turnen volkstümlich ist; wie der deutsch-sprachliche Unterricht in die volkstümliche Litteratur einführen soll, und volkstümlich geschriebene Darstellungen im Reallesebuche gelesen werden sollen; wie im Gesangunterrichte die volkstümlichen Weisen (Volks- und Kirchenlied) gepflegt werden, — deshalb bezweckt unser Kunstunterricht, der nach Stoff und Methode ebenfalls volkstümlich sein muß, Einführung der Schüler in die volkstümliche Kunst. So haben wir auch hier ein eigenartiges, bestimmtes Stoffgebiet, eine ganz aus der Natur der Sache sich ergebende Anordnung des Stoffes und ein ebenso bestimmtes Lehrverfahren. Wir streben dahin, durch Vorführung und Nachbildung schöner, ornamentaler Formen Wohlgefallen an solchen zu erzeugen; durch Anschauung und Besprechung der Formen die Gesetze der Schönheit erkennen zu lassen und vor allem die Vorstellungswelt der Schüler mit einem Reichtum schöner Formen zu erfüllen.

Hier behandeln wir nun aber nicht vom Leben isolierte Ornamentalformen, wie mancher geglaubt. Es sind Lebensformen! Wir könnten uns auf die Urteile des Kunsthistorikers und Ästhetikers berufen. Doch auch der Augenschein, die Praxis lehrt es, daß diese Formen in engstem Bezuge stehen zu dem täglichen

Leben der Kinder: Es sind die mannigfaltigsten Gewebe mit ihren Verzierungen; alle Arten von Gefäß- und Geräteformen mit ihren Verzierungen; Kleidung und Schmuck; Formen, die das Kind in der Stube, in der Kammer, am Hause, in der Schule und in der Natur erblickt; mit denen es zufällig durch Erfahrung und Umgang bekannt wird, von welchen es im Sachunterrichte sehr, sehr oft hört, durch welche es, wer weiß wie oft, (um nicht zu sagen, stets), an den Sachunterricht erinnert wird; Formen, deren Ausführung im materiellen Stoff, sei es mit Schnüren, mit Stäbchen, Weidenzweigen, Binsen, Blättern und Blumen, mit geometrischen Körpern, mit Holz-, Glas-, Schiefer- und Cartonplatten, mit dem Messer, der Schere, der Nadel, den Kindern ein helles Vergnügen ist, sowohl im Spiele als auch im Unterrichte, weil es ihren Darstellungs- und Nachahmungstrieb in so fesselnder Weise beschäftigt, eine Beschäftigung, welche die Schule nicht erst zu erzeugen braucht, die sie vielmehr vorfindet und die sie in rechte Bahnen lenken soll, statt sie zu unterdrücken — sind das vielleicht vom Leben isolierte Ornamentalformen?

Der Vorwurf, daß diese Formen im Dienste des Kunstgewerbes stehen sollen, hat nicht viel zu bedeuten. Wird vielleicht durch dieses Ornamentzeichnen jemand zum Schlosser, Tischler oder Dekorateur vorgebildet? Ich denke, wer einmal einen Blick in die Zeichenwerke thut, welche in Gewerbe- und Fortbildungsschulen verarbeitet werden, der macht uns diesen Vorwurf nicht mehr.

Mehr beschäftigt uns ein anderer Einwurf. Dieses emsige Treiben auf Grund unseres selbständigen Zeichenunterrichts soll die Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises beeinträchtigen! Das wäre wirklich schade. Wir glauben aber, daß ein Staubgeborner einen solchen Gedankenkreis gar nicht besitzen kann. Bei uns Menschen gruppiert sich die Unsumme der fertigen und unfertigen Vorstellungen, und damit auch die an ihnen haftenden Gefühle und Willensregungen, um eine geringere Anzahl psychischer Begriffe. Die Menge der Vorstellungen aber steht unter einander in mannigfaltigster Verbindung, so daß ein und dieselbe Vorstellung oft durch unzählige andere gehoben werden kann. Wir haben es im Unterrichte einmal mit solchen Vorstellungen zu thun, welche nur die Intelligenz betreffen, die für sich keinen oder nur einen geringen Einfluß auf unser Wollen haben, die aber doch dem geistigen Leben einen reichen Inhalt geben, welchen anzueignen, sich zu erwerben, den Menschen nicht nur klüger, sondern auch sittlicher macht. So wirkt ja jede wahre Arbeit. Die andere Art von Vorstellungen sind solche, welche sich ganz bestimmt auf unser religiöses und sittliches Verhalten beziehen, es leiten und regeln sollen, damit wir ein Gott wohlgefälliges Leben führen. Nun will man mit dem Ausdrucke „einheitlicher Gedankenkreis“ doch wohl hauptsächlich sagen: Die Vorstellungen aus dem Gebiete der Religion, Geschichte, Natur und Kunst, die das Herz erfreuen und erheben, die uns erwärmen, für Menschenwohl zu streben, die sollen die

Seele erfüllen, sollen vorherrschen und so stark sein, jedes unsittliche Begehren niederhalten zu können. — Will man vollständige Übereinstimmung erzeugen, so daß keine sich entgegenstehenden Gedanken in der Seele sein sollen, so will man etwas Unerreichbares, denn Zweifel, wissenschaftliche und religiöse, hat jeder gebildete Mensch; auch das Kind zweifelt. Wir lehren, daß die bösen Menschen Gott ein Greuel sind, daß er sie strafen wird — aber wie oft sehen, hören und lesen die Kinder, daß es den bösen wohl und den guten schlecht geht; wir predigen Nächstenliebe — aber in den Familien ist Haß und Streit. Werden diese widersprechenden Vorstellungen das Kind nicht zur Reflexion veranlassen? Es war ein Knabe, mir bekannt, dem starb sein kleines, liebes Schwesterchen; da betete er nicht mehr, denn „es giebt keinen lieben Gott; der hätte mir mein Schwesterchen nicht sterben lassen." Das Gefühl des Wehes war größer als die Wirkung der Trostworte und der Lehre. Was will es diesen Thatsachen gegenüber bedeuten, daß man irgend ein Tempelgerät der alten Juden der Einheitlichkeit des Gedankenkreises wegen nachzeichnen läßt. Das trägt nicht dazu bei, daß die Seele groß und stark werde, daß sie wohl zweifelt, aber nicht verzweifelt. Der Zweifel treibt uns ja eben dazu, die Wahrheit zu erforschen; auf dem Widerstreit der Vorstellungen beruht ja alles Philosophieren. Wir glauben deshalb den obigen Begriff dahin bestimmen zu müssen: Ein einheitlicher Gedankenkreis ist ein solcher, in dem die Macht der sittlichen Ideen so stark ist, daß nur sie zur That strebt, in dem die Zweifel an einer göttlichen Weltordnung rein geistig bleiben, nur im Wechselverkehr der Vorstellungen stattfinden und nicht ein Begehren des Bösen werden; in dem die wissenschaftlichen Zweifel die Idee des Sittlichen nicht vernichten. — Damit haben wir aber die gegenwärtige Art, einen Lehrplan zu machen, nicht gutgeheißen, können sie aber auch nicht geradezu verwerfen, denn die Theorie des Lehrplans ist noch nicht klar. Eine solche zu entwerfen, dazu halten wir, im Anschluß an Dörpfelds „Grundlinien," folgendes für erforderlich:

1. Durch eine analysierende Untersuchung unserer Kultur werden die Elemente, welche für die allgemeine Bildung bestimmend sind, gefunden. Von jedem Stoffe, welcher in der Schule praktiziert werden soll, muß nachgewiesen werden, daß er für die allgemeine Bildung ein Besonderes leistet; ein Eigenes, welches durch keinen andern Stoff mitbesorgt wird; etwas, dessen Fehlen eine Lücke in der allgemeinen Bildung bedeutet. Das Was und Wieviel hängt von dem Charakter der Schule ab. Ist dieses geschehen, dann kann erst entschieden werden, ob die lokalen Verhältnisse es wünschenswert erscheinen lassen, den einen oder andern Gegenstand etwas weitgehender zu betreiben.
2. In jedem Lehrfache muß strenge Konzentration herrschen. Hier wären

überhaupt die Dörpfeldschen „Grundsätze“ anzuführen und aufs neue zu erörtern. Wir fassen den sechsten dieser Sätze in den „Grundlinien“ dahin: Für die Lehrgänge in den separaten Fertigkeiten Rechnen, Zeichnen und Singen ist nicht in erster Linie der Sachunterricht maßgebend, sondern zu allererst müssen hier die nur diesen Fächern, eigentümlichen Zahl-, Form- und Tonverhältnisse in Betracht kommen. Jedes Lehrfach muß sich aus seinen eigenen Elementen aufbauen. Dann erst findet die Beziehung zu den übrigen Fächern Berücksichtigung.

3. Wegen des eigentümlichen Vorganges der Apperception und wegen der historischen Entwicklung, auf welcher die Lehrstoffe beruhen, ist eine kulturgeschichtliche Abwägung und Anordnung der Lehrstoffe notwendig. Bei der Naturkunde und der Mathematik tritt mehr das gegenwärtige Sein in den Vordergrund, nicht so die historische Entwicklung; aber sie ist unverkennbar. Die Gliederung des gesamten Unterrichts in „Kulturstufen“ wird erkennen lassen, daß auf jeder Apperceptionsstufe nicht von jedem Stoffe gleichviel zu verarbeiten sein wird. Sondern, wie bei der Erziehung der Menschheit zuerst die Kunst ein Hauptfaktor war und dann erst die Wissenschaft eintrat, so werden wir auch in der ersten Periode der Unterrichtszeit vor allem die ästhetischen Stoffe berücksichtigen müssen und in der folgenden erst die wissenschaftlichen. Weil aber die Sphäre, in welcher sich unsere Schulkinder bewegen, den Wissenschaften weniger nahe steht, wohl aber dem Kunstleben, den volkstümlichen Künsten, deshalb müssen wir der Kunst auch während der ganzen Unterrichtszeit einen größeren Einfluß auf die Erziehung unserer Kinder gestatten als der Wissenschaft, nicht aber so nebenbei im Anschluß an die Wissensfächer, um „klare Vorstellungen“ in denselben erzeugen zu helfen.

4. Durch jene Anordnung werden die Beziehungen, welche zwischen den Lehrstoffen herrschen, an Tag gelegt. Die Verbindungsfäden zu knüpfen, dazu ist uns die Lehre von der Artikulation des Unterrichts gegeben. Diese Arbeit, das Verknüpfen der Vorstellungen, ist fast nicht möglich, ohne eine darauf Rücksicht nehmende Einrichtung der Lehrbücher. In den „Grundlinien“ und in „Zwei dringliche Reformen“ hat Dörpfeld die theoretische Erörterung hierüber der Hauptsache nach schon geleistet. —

Der Leser wolle diese scheinbare Abschweifung verzeihen. Hier liegen die Stützpunkte unseres Zeichenunterrichts; deshalb müssen wir streben, ihm hier einen sichern Grund zu bereiten, ihm „auf die Beine zu helfen,“ wie ein Kritiker sagte. Um deswillen sehen wir uns auch genötigt, hier noch die Begründung anzuführen, welche Menard am Schlusse der Vorbemerkungen ausgesprochen hat:

„Die in der menschlichen Natur liegenden Anlagen und Kräfte machen es den sittlichen Lebensgemeinschaften, der Familie, dem Staate und der Kirche zur

Pflicht, das Kunstleben unter ihren Mitgliedern zu wecken, zu pflegen und zu fördern. Diese drei Lebensgemeinschaften haben einen Teil ihrer Aufgabe der Schulen mit übertragen, nämlich die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder vom 6—14. Lebensjahre. Die Schule hat ihren Schülern zu überliefern, was durch die bisherige Kultur der Menschheit bereits erworben ist, durch die Aneignung und Verarbeitung des bereits Vorhandenen alle ihre Kräfte und Anlagen harmonisch auszubilden und sie zu befähigen, an ihre spätere Lebensaufgabe in Kirche, Staat und Familie thatkräftig heranzutreten. Die bildende Kunst nimmt in der menschlichen Kulturentwicklung einen großen Raum ein, Einbildungskraft und Nachahmungstrieb sind in der menschlichen Natur thätig; die Schule hat also einen wesentlichen Teil ihrer Zeit und Thätigkeit auf die Einführung ihrer Schüler in das Gebiet der bildenden Kunst und auf die Ausbildung der Kunstkräfte zu verwenden." — —

Wir haben uns bei den „Vorbemerkungen" um deswillen so lange aufgehalten, weil sie besonders über Ziel und Wege, die dem Verfasser vorschweben, orientieren. Weil dieser „Kunstunterricht" eine ganz andere Gestalt hat als der bisherige Zeichenunterricht, ist es nötig, die Begründung eben so klar und umfänglich darzulegen, als den Lehrstoff, von welchem jetzt die Rede sein soll.

(Schluß folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographieen, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus Nassau.

Nachdem bei uns die Lesebuchfrage seit einigen Jahren in der Art eine für die Lehrer Nassaus befriedigende Lösung gefunden hat, daß ein im Auftrage des allgem. nassauischen Lehrervereins von einer Kommission von Lehrern herausgegebenes Lesebuch für alle Stufen zur Einführung gelangt ist, wodurch (nebenbei bemerkt) den Wohlthätigkeitskassen der Lehrer ein nicht unbedeutender Gewinn erwachsen ist, stehen wir nunmehr vor einer mindestens ebenso wichtigen Frage, nämlich derjenigen nach Beschaffung neuer Unterrichtsbücher für den Religionsunterricht. Das bisher bei uns in Gebrauch stehende Schulbuch für den Unterricht in der biblischen Geschichte, dem so ziemlich alle Eigenschaften abgehen, welche eine gute bibl. Geschichte haben soll, hätte schon längst durch ein besseres ersetzt werden müssen. Allein das ist bekanntlich leichter gesagt als gethan. An brauchbaren, zum Teil sogar recht guten Büchern dieser Art ist zwar derzeit kein Mangel. Gründe mannigfacher Art ließen es indes geboten erscheinen, eine besondere Geschichte für Nassau herauszugeben. So hat denn endlich nach langem Hin- und Herberaten die zweite ordentliche Bezirkssynode Wiesbaden einen Pfarrer und Schulinspektor mit der Abfassung einer neuen bibl. Geschichte für die Volksschule betraut. Man kann gerade nicht behaupten, daß das neue Buch allen Anforderungen der neuzeitlichen Pädagogik entspräche (ein Herbartianer wenig-

stens scheint z. B. der Verf. entschieden nicht zu sein); allein das muß zugestanden werden, daß es sich vor der bisherigen nassauischen biblischen Geschichte vorteilhaft auszeichnet. Ob dasselbe in den Schulen eingeführt werden wird, läßt sich vorläufig natürlich noch nicht sagen, da hierzu bekanntlich Konsistorium und Regierung die Genehmigung erteilen müssen. Einstweilen ist eine Kommission beauftragt, den neuen Entwurf zu beraten. Gerade dieser Fall ist übrigens ein schlagender Beweis dafür, wie gerechtfertigt es ist, daß die Lehrer die „hergebrachte Schulaufsicht“ als eine solche anklagen, die ihren berechtigten Wünschen vielfach entgegensteht. Wir meinen nämlich, daß es doch nur billig ist, daß dann, wenn es sich um Einführung resp. Abfassung eines neuen Lehrbuchs für die Schule handelt, auch die Männer, denen es obliegt, das betr. Buch zu g e b r a u c h e n, ein Wort mitzureden haben sollten. Nun hat freilich die zur Begutachtung der neuen biblischen Geschichte gebildete Kommission (zwei Geistliche und ein Rektor) aus löblicher Municicenz zwei Lehrer zu Rate gezogen, aber sie war dazu einmal keineswegs verpflichtet. Sodann ist es trotzdem immer noch sehr ungewiß, ob die Wünsche und Vorschläge des Lehrerstandes voll und ganz zur Geltung kommen, da der letztere bei der entscheidenden Beratung (Bezirkssynode) gar keine Stimme hat. Daß das eine Zurücksetzung desselben ist, die wohl so leicht keinem anderen Stande dürfte angethan werden, braucht nicht weiter mehr betont zu werden.

Ebenso liegen die Verhältnisse bezüglich des K a t e c h i s m u s. Das betreffende Lehrbuch: „Evang. christlicher Landeskatechismus“ ist ein Buch, welches im Anschlusse an die drei Punkte: „christlicher Glaube, christliches Leben, christliche Hoffnung“ die Heilslehre in 359 §§ (135 Seiten) abhandelt. Die Pflichtenlehre allein umfaßt 72 Seiten mit 192 Fragen und Antworten. Was den Inhalt desselben anbetrifft, so möge zur Charakterisierung nur eine Frage hierher gesetzt werden: Frage: „Was heißt Glauben?“ Antwort: „Glauben heißt: Etwas aus Gründen der Vernunft und der heiligen Schrift für wahr halten, ob man es gleich mit seinen Sinnen nicht wahrnehmen kann.“ Daß schon längst allgemein das Bedürfnis nach einem anderen Katechismus empfunden wurde, ist bei solchen Umständen wohl keine Frage. Thatsächlich war bisher schon in einzelnen Bezirken der „Landeskatechismus“ beseitigt. Die amtliche Abschaffung desselben wurde wohl nur aus Gründen der Pietät hinausgeschoben. Nunmehr ist ebenfalls von der zweiten ordentlichen Bezirkssynode einem Geistlichen die Ausarbeitung eines neuen Lehrbuchs für den Katechismusunterricht übertragen worden. Merkwürdigerweise ist der neue Entwurf aber fast nur eine Miniaturausgabe des alten „Landeskatechismus,“ so daß wir bei Einführung desselben sehr lebhaft an die Traufe erinnert werden würden. Nach unserem pädagogischen Standpunkte sind Katechismen in der Schule nicht nur überflüssig, sondern zu verwerfen. Eine entsprechende Behandlung der biblischen Geschichte nimmt die vierwöchentlichen Religionsstunden voll in Anspruch (es bliebe hierbei immer nur eine Stunde für Kirchenlied und Bibellesen) und ist auch das beste Mittel, die Schüler wirklich in die Religion einzuführen. Soll aber denn doch in der Schule einmal separater Katechismusunterricht getrieben werden (und die kirchliche Behörde wird, so weit wir orientiert sind, denselben preiszugeben nicht willens sein, da der Katechismus, wie sie sagt, die Kinder in das christliche Bekenntnis einführen soll), so hätte man nicht lange nach neuen Entwürfen auszuschauen brauchen. Wir haben nämlich einen Katechismus, der u. E. bei unseren speciell nassauischen Verhältnissen am

besten zur Einführung geeignet wäre. Es ist der von Dr. K. Ernst herausgegebene „Katechismus für evangelische Gemeinden in Worten der heiligen Schrift," zu dem der Verfasser auch eine sehr brauchbare Anleitung geschrieben hat. Wir wissen wohl, daß diesem Vorschlage viel Widerspruch entgegengebracht wird. Ob sich aber ein für die Schule brauchbarer Katechismus wird herstellen lassen, der zugleich unseren drei kirchlichen Parteien entspricht, das läßt sich sehr fragen. Und so werden wir daher aus der Katechismusnot allem Anscheine nach so bald noch nicht herauskommen. Das beklagt übrigens Einsender dieses kaum mehr, als daß die Beseitigung des rationalistisch gefärbten nassauischen Gesangbuchs, nach dessen Text in unseren Schulen die geistlichen Lieder gelernt werden müssen, noch nicht einmal in Anregung gebracht worden ist. Wir verkennen nicht im geringsten die Schwierigkeiten, welche der allgemeinen Einführung eines neuen Gesangbuchs entgegenstehen. Allein das dürfte doch zu erreichen sein, daß durch Einführung eines billigen Abdrucks der besten und bekanntesten Kirchenlieder in den Schulen den Kindern die Lieder gottbegnadeter Sänger unverwässert und unverfälscht zugänglich gemacht würden. Wenn aber die Kernlieder Gerhardts, Neanders und vieler anderer (glücklicherweise sind wenigstens die Lieder Luthers so ziemlich „unverbessert" davongekommen) à la Ballhorn verbessert sind, so kann es einem wirklich wehe thun, der Jugend, für die ja, wie man sagt, das Beste gerade gut genug ist, dieselben einprägen zu müssen. Augenblicklich befinden wir uns also, was unsere Lehrbücher für Religion anlangt, in einer wenig beneidenswerten Lage. Wann wir daraus befreit sein werden, läßt sich z. B. noch nicht absehen. Aufgabe der Lehrer aber ist es, das Ziel im Auge zu behalten und an ihrem Teile darauf hinzuwirken, daß bei Einführung neuer Religionsbücher für die Schule nicht bloß rein theologische, sondern vornehmlich auch pädagogische Gesichtspunkte in gebührender Weise Berücksichtigung finden.

Aus Thüringen.

Schulrat Dr. Karl Kehr †. Ein über die Grenzen des deutschen Reiches hinaus berühmter Schulmann, einer der hervorragendsten Pädagogen der Gegenwart, der preußische Schulrat u. Seminardirektor Dr. Karl Kehr ist in der Nacht vom 18. zum 19. Januar verschieden. In voller Kraft und Rüstigkeit, nach einem etwa zehntägigen Unwohlsein wurde er durch einen Herzschlag aus seiner segensreichen Wirksamkeit gerissen. Kehr wurde am 6. April 1830 als Sohn armer, rechtschaffener Bauersleute in dem gothaischen Dorfe Goldbach geboren. Dem Vater, einem Manne voll gesunden Menschenverstandes, stand in der Mutter eine musterhafte Erzieherin zur Seite. Der höchste Wunsch der Eltern war, daß ihr Karl einst Lehrer werde. Als sechsjähriger Knabe kam derselbe zu seinem Onkel, dem Lehrer Döbel zu Elgersburg. Hier wurde er in heilsamer Strenge erzogen, bis er 1846 in das Seminar zu Gotha eintrat. Eiserner Fleiß zeichnete ihn schon frühzeitig aus und ließ ihn 1850 bei seinen vorzüglichen Geistesgaben die Staatsprüfung glänzend bestehen. Die erste Anstellung erhielt er als provisorischer Lehrer an der ersten Bürgerschule zu Gotha. Die Begeisterung für den Lehrerberuf wurde in ihm auf das lebhafteste angefacht durch den Verkehr mit Friedrich Fröbel, den er oft in Liebenstein aufsuchte. 1852 übernahm Kehr eine Lehrerstelle in Ruhla. Mit großem Eifer arbeitete er hier als Autodidakt an seiner Weiterbildung. Er hatte in Ruhla nicht nur den Un-

terricht in den Oberklassen der gemischten Schule zu erteilen, sondern auch in der Gewerbeschule unterwies er ältere Schüler in mehreren Fächern. Daneben verwaltete er auch noch städtische Ehrenämter. In einem Alter von 28 Jahren kam Kehr als Direktor an die Bürgerschule zu Waltershausen. Seinen Reformgedanken hinsichtlich der dortigen Schulverhältnisse waren die Einwohner größtenteils abgeneigt; siegreich überwand er aber alle ihm entgegengestellten Hindernisse, und die Schule wurde der Stolz der Bürger. Das erfolgreiche Wirken Kehrs blieb nicht unbeachtet, und die Regierung berief ihn nun an die Anstalt, der er seine Ausbildung verdankte, an das Seminar zu Gotha. Hier arbeitete er zunächst als Lehrer Hand in Hand mit dem Schulrat Karl Schmidt und nach dessen baldigem Tode mit Dr. Dittes an dem Werke der Lehrerbildung. In dieser Zeit begann Kehr's litterarische Thätigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik. Er schrieb seine „Methode des Elementarunterrichtes“ und auf Dittes Veranlassung seine „Praxis der Volksschule“ (1868). Im Herbste 1871 erhielt er den amtlichen Auftrag, preußische und sächsische Seminare zu besuchen. Eine Frucht dieser pädagogischen Reise war die Herausgabe der „Pädagogischen Blätter.“ Zum Seminardirektor befördert, folgte er nicht dem Rufe der Stadt Nürnberg, die ihn zu ihrem Schulrat ernennen wollte; wohl aber ging er 1873 nach Halberstadt, um als Leiter das dortige Seminar nach Falks „Allgemeinen Bestimmungen“ zu reformieren. In diesem Orte wirkte er mit allen Kräften an der Hebung des Volksschulwesens. Es war daher nicht zu verwundern, daß bei der Feier des hundertjährigen Bestehens des Halberstädter Seminars — 10. Juli 1878 — die Stadt sich nicht nur für diese Anstalt schmückte, mit der sie so innig verbunden war, sondern auch deren Leiter durch Huldigungen aller Art ehrte. Bei dieser Jubelfeier erhielt er im reichsten Maße Anerkennung für seine großen Verdienste. Lehrer erschienen von nah und fern; deutsche und außerdeutsche Regierungen ließen ihm Orden überreichen; die Universität Jena ernannte ihn, den ehemaligen Elementarlehrer, zum Dr. philosophiae honoris causa. Aber fern blieb sein Herz von Stolz und Dünkel; es wurde nur in ihm das Gefühl des Dankes gegen Gott und das Gelübde der Treue im Glauben, Hoffen und Lieben (1. Kor. 13, 13.) erweckt. Zehn Jahre wirkte Kehr in Halberstadt und erhob durch seine Thätigkeit das Seminar zu solchem Ruhme, daß selbst aus Rußland, Rumänien, Serbien, Ungarn, Schweden, Dänemark, Holland, Frankreich, Spanien und Amerika Schüler und Lehrer kamen, um von Kehr zu lernen. Im Herbste des Jahres 1883 wurde Kehr nach dem Weggange des Direktors Dr. Jütting als dessen Nachfolger zur Leitung des Erfurter Seminars berufen. Die preußische Regierung zeichnete ihn bei dieser Berufung dadurch aus, daß sie ihn zum Schulrate ernannte. Die Abschiedsfeier in Halberstadt war rührend, von unbeschreiblicher Herzlichkeit war seine Abschiedsrede; tiefe Trauer zeigte sich bei seinen Getreuen. Und in Erfurt, der alten Metropole Thüringens, gewann der Sohn Thüringens wie im Fluge aller Herzen. Leider sollte hier seine Thätigkeit nur wenig mehr als ein Jahr dauern. Wie er es gewünscht, ist er in Gotha bestattet worden; an der Seite seiner Eltern, die er im Leben so hochgehalten, wollte er im Tode ruhen.

Am Nachmittage des 21. Januar fand die Überführung der Leiche von Erfurt nach Gotha statt. Die Trauerfeierlichkeiten wurden in der Aula des Erfurter Seminars eröffnet. Es hatten sich u. a. die Herren Reg. und Schulrat Dr. Haardt, Landrat Frhr. v. Müffling, Geh. Reg.-Rat Oberbürgermeister

Breslau, Oberpostdirektor Nitschmann, Stadtschulrat Dr. Vorbrodt, Senior Rudolphi, Divisionspfarrer Bußler, Dompropst Bode, Direktoren mehrerer Seminare und sehr viele Lehrer eingefunden. Der reich mit Blumen und Lorbeerkränzen geschmückte Sarg wurde von zwölf Seminaristen durch den Vorgarten getragen und in den Leichenwagen gehoben, dann setzte sich der Zug in Bewegung. Voran schritten Polizeibeamte, dann folgten die Schüler der Seminar-Übungsschule und deren Lehrer, die Schüler der Präparanden-Anstalt und die Schüler der Seminarklassen. Zu beiden Seiten des Sarges gingen je sechs Seminaristen mit Palmenzweigen. Der Nestor des Lehrer-Kollegiums des Seminars trug auf einem von dem Halberstädter Seminare gewidmeten weißen Atlaskissen unter einer Lorbeerkrone die Orden des verdienstvollen Schulmannes. Hinter dem Sarge schritten die drei ältesten Söhne des Verstorbenen; das Lehrer-Kollegium des Seminars, die obengenannten Herren, die Mitglieder des Lehrervereines und sonstige Freunde und Verehrer des Verewigten schlossen sich an. Ein überaus zahlreiches Publikum bildete auf dem weiten Wege Spalier. Als der Sarg auf dem abgesperrten Bahnhofe im Wagen niedergesetzt war, stimmte der Seminarchor das Auferstehungslied „Jesus, meine Zuversicht" an.

Die Beisetzung der sterblichen Hülle des berühmten Pädagogen fand Donnerstag, den 22. Januar nachmittags 3½ Uhr zu Gotha statt. Mit der Wittwe und den drei ältesten Söhnen waren die Lehrer und Zöglinge des Haupt- und Nebenseminars zu Erfurt nach Gotha gekommen. Vertreter der Seminare zu Weimar, Eisenach, Halberstadt, Delitzsch u. s. w., Deputierte der Lehrervereine aller nahe gelegenen und vieler entfernten Städte erfüllten die Pflicht, dem Verewigten die letzte Ehre zu erweisen. In der Leichenhalle des Friedhofes IV. finden wir die Leiche des teuern Entschlafenen auf der Bahre liegend. Der Tod hat noch nicht seine Spuren in das ehrwürdige Antlitz gegraben. Wie zum leichten Schlummer sind die Lider gesenkt. Die Hände liegen gefaltet auf der Brust über der neusten Auflage seiner vortrefflichen „Praxis der Volksschule." Wohl mit Absicht sind in diesem Werke die Seiten aufgeschlagen, welche die an die Persönlichkeit des Lehrers zu stellenden Hauptforderungen enthalten, wo es der Verfasser als die Hauptsache bezeichnet, „daß das im Lehrer Leben geworden ist, was in dem Kinde zum Leben kommen soll und daß die Kinder es ihrem Lehrer ansehen, daß er nichts Höheres kennt als das, was er den Kindern als Höchstes darbietet — die Religion des Christentums."

Unabsehbar war der lange Zug, der den reichgeschmückten Sarg nach der Kapelle des Friedhofes V geleitete, woselbst die Hauptfeierlichkeit stattfand. Als der Trauerzug hier ankam, stimmte der Chor der Erfurter Seminaristen das herrliche Abschiedslied Mendelssohns an: Es ist bestimmt in Gottes Rat, daß man vom Liebsten, das man hat, muß scheiden." Die Kapelle vermochte nur einen kleinen Teil des Gefolges zu fassen. Der Divisionspfarrer Bußler aus Erfurt hielt die Leichenrede. „Mitten wir im Leben sind mit dem Tod umfangen." Mit diesen Anfangsworten des bekannten Kirchenliedes Luthers und dem Hinweis auf das unerwartet schnelle Ableben des verdienstvollen Pädagogen, der nach menschlichem Ermessen noch viele Jahre zum Segen der Schule hätte wirken können, begann der Redner. Daran fügte er das Wort, mit dem Claudius als frommer Sohn den Verlust seines Vaters beweinte: „Friede sei um diesen Grabstein her, sanfter Friede Gottes! Ach, sie haben einen guten Mann begraben, und mir war er mehr!" In kurzen Zügen, aber in würdiger Weise

zeichnete der Geistliche nun, was der Verstorbene als Gatte und Vater, als Freund und Mitarbeiter, als Lehrer und Vorgesetzter war. Der Lieblingsspruch des Verblichenen: 1 Kor. 13, 13: „Nun aber bleibet Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größeste unter ihnen“ gab dem Redner die Grundlage für das Bild, welches er nun von dessen erfahrungsreichen und arbeitsvollen Leben entwarf. In vorzüglicher Weise wies er nach, wie das herrliche Dreigestirn: „Glaube, Hoffnung, Liebe“ dem Verewigten durch alle Lagen und Verhältnisse des wechselreichen Lebens geleuchtet habe, von dem mit Stroh bedeckten Bauernhäuschen zu Goldbach im Thüringer Walde bis zu dem Prachtbau des Erfurter Seminars; von der zarten Kindheit, wo der Knabe auf dem Schoße der Großmutter den frommen Erzählungen lauschte, bis zu dem reifen Mannesalter, wo der Meister im Kreise lernbegieriger Jünglinge Worte der höchsten Weisheit spendete. Im zweiten Hauptteile benutzte der Geistliche dieselben hellen Leitsterne als Trostesworte für die trauernde Witwe, die weinenden Kinder, die klagenden Schüler, die bekümmerten Freunde.

Der Vorsitzende des „Allgemeinen Thüringer Lehrervereines,“ der Oberschulrat Dr. Möbius, trat als zweiter Redner vor. In warm empfundenen und zu Herzen gehenden Worten sprach hier der Freund am Sarge des Freundes. Ein Schulmann, der während der zehnjährigen Wirksamkeit des Seminarlehrers und Seminardirektors Kehr zu Gotha dessen Fähigkeiten, Pflichttreue und segensreiches Schaffen voll und ganz würdigen gelernt hatte, schilderte des Verstorbenen Verdienste um das Schulwesen des engeren und weiteren Vaterlandes und forderte die Schüler und Freunde auf, die geweihten Zeichen der Dankbarkeit und Liebe, die Kränze und Palmzweige auf den Sarg niederzulegen.

Ein Abgeordneter des Leipziger Lehrervereins gab darauf den Gefühlen der Verehrung und Freundschaft Ausdruck. Herzliche und innige Worte des Abschiedes rief er dem Entschlafenen zu. Auf ihre Bitten sei er mitten aus dringender Arbeit bereitwillig nach Leipzig gekommen, um die Weiherede im gegründeten Lehrer-Vereinshause zu halten, nun kämen sie zu ihm, um ihm, der im letzten Häuslein von des Tages Schaffen ruhe, die letzte Ehre zu erweisen. Ihre Thränen und Gebete würden ihn vor den Thron Gottes geleiten und flehen, daß ihm der Allgütige ein reicher Vergelter werde. Mit einem kostbaren Kranze schmückte der Redner den Sarg.

Nachdem auch noch der Vorsitzende des Erfurter Lehrervereins im Namen des deutschen, preußischen und provinzial-sächsischen Lehrervereins drei Lorbeerkränze auf den Sarg niedergelegt hatte, widmete noch ein Seminarlehrer aus Delitzsch dem verdienstvollen Pädagogen einen Nachruf, schließend mit dem Worte des Propheten Daniel. Kap. 12, 3: „Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz —“

Nun setzte sich der Zug wieder in Bewegung. Während die sterblichen Überreste des teuern Toten zu der an der Seite der Eltern gegrabenen Gruft getragen wurden, sang die ganze Trauerversammlung die erste Strophe des Liedes: „Jesus, meine Zuversicht.“ Der hinter Cypressen aufgestellte Seminarchor Erfurts sang noch die zweite Strophe desselben Kirchenliedes und die Motette: „Wie sie so sanft ruhn alle die Seligen.“ Der Sarg war niedergelassen. Mit einem Gebete schloß Superintendent Steiner die ergreifende Feier der Beisetzung Kehrs. Aus tiefbewegten Herzen rufen wir ihm ein „Ruhe sanft!“ in seine stille Kammer nach.

Korrespondenz.

Darmstadt. Unter dem 1. Februar erläßt der Centralausschuß des Lokalkomitees (unterzeichnet von Hrn. Oberbürgermeister Ohly als Vorsitzender) folgende Einladung zur XXVI. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Darmstadt. Der Centralausschuß des Lokalkomitee's in Darmstadt erlaubt sich hiermit, alle deutschen Lehrer und Schulfreunde zu der vom 26. bis 28. Mai d. J. dahier tagenden Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung freundlichst einzuladen. Das Lokalkomitee wird es sich angelegen sein lassen, den Teilnehmern an der Versammlung den Aufenthalt in Darmstadt so angenehm als möglich zu machen, erwartet aber auch, daß ihm von seiten der deutschen Lehrerschaft durch möglichst frühzeitige Anmeldungen die schwierigen Vorarbeiten erleichtert und alle nötigen Vorkehrungen zu treffen ermöglicht werde. Man bittet daher, den 1. Februar als Anfangs- und den 12. Mai als Endtermin für die Anmeldung zum Besuch der Versammlung ansehen zu wollen.

Im Hinblick auf die Größe der früheren Versammlungen und in Anbetracht der günstigen Lage Darmstadts, die eine mindestens ebenso starke Beteiligung wie in den vorderen Jahren wahrscheinlich macht, erscheint es unbedingt erforderlich, zugleich mit den Anmeldungen Aufträge zur Besorgung von Wohnungen zu geben. Freiquartiere in möglichst großer Menge zu beschaffen wird das Lokalkomitee eifrigst bemüht sein, doch wird die schließlich zur Verfügung stehende Zahl schwerlich ausreichen, um allen Nachfragen nach solchen zu genügen. Frühzeitige Anmeldung dürfte sich daher auch aus diesem Grunde empfehlen; jedenfalls wird das unterzeichnete Komitee alle die Wohnungsfrage betreffenden Wünsche genau nach der Reihenfolge der Anmeldungen berücksichtigen.

Für die Mitgliedkarte ist der übliche Betrag von 3 M., eventuell weitere 3 M. für die Karte zum Festessen durch Posteinzahlung unter folgender Adresse zu senden:

Komitee für die XXVI. Allg. Deutsche Lehrerversammlung zu Händen des Herrn Lehrers Fuchs, Karlsstraße 29, Darmstadt.

Die nötigen Mitteilungen auf dem dazu bestimmten Abschnitt der Postanweisung wolle man im eigenen Interesse recht deutlich schreiben und dabei folgendes Schema einhalten:

1) Name; 2) Stand; 3) Wohnort; 4) Poststelle, wenn diese nicht am Wohnort des Absenders sein sollte; 5) „Wünscht Freiquartier", oder „Wünscht bezahltes Quartier"; „Nimmt am Festessen teil" oder „Nimmt am Festessen nicht teil".

Eingaben um Fahrpreisermäßigung für die Besucher der Versammlung sind Mitte Dezember an alle Eisenbahn-Direktionen Deutschlands abgegangen; über den Erfolg dieser Eingaben wird Näheres mitgeteilt.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber. Zweite Auflage. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidiert und überarbeitet. Dritter Band. Römische Geschichte bis zum Ende der Republik und Geschichte der alexandrinisch-hellenischen Welt. Leipzig, W. Engelmann. Prs. M. 7,50.

Die beiden ersten Bände dieses hervorragenden Geschichtswerkes wurden be-

reits in Jahrgang 1883 dieses Blattes (S. 222 und 315) besprochen und empfohlen. Im Vorwort zu dem vorliegenden Bande spricht sich der Herr Verfasser über das Verfahren bei seiner Arbeit und die leitenden Gesichtspunkte folgendermaßen aus. „Ich habe schon bei der ursprünglichen Abfassung dieses Teils meines Werkes von allen namhaften Geschichtswerken und bedeutenderen Specialuntersuchungen Einsicht genommen und mir daraus unter Vergleichung mit den Quellen eine klare Erkenntnis zu verschaffen gesucht; in der vorliegenden neuen Auflage habe ich dieses Verfahren mit den seitdem erschienenen Schriften fortgesetzt. Dabei habe ich nie den eigentlichen Zweck meiner Arbeit aus dem Auge verloren, nämlich bei der Darstellung der Geschichte und Lebensgestaltung der einzelnen Völker und Staaten stets die universalhistorischen Gesichtspunkte festzuhalten und nur solche Resultate der historischen Kritik und Forschung als geschichtliche Wahrheit anzunehmen, die dem natürlichen Bildungs- und Entwicklungsgang der Menschheit im allgemeinen entsprechend schienen. Diesen Standpunkt habe ich in der römischen Geschichte noch schärfer ins Auge fassen zu müssen geglaubt." — Ferner sagt er über den Inhalt des dritten Bandes: „Der Prozeß, wie Rom aus einer kleinfügigen Bauernrepublik durch die Willenskraft und den klaren politischen Verstand seiner Bürger sich zur Großmacht emporarbeitete und durch Aufnahme der hellenistischen Bildungselemente die Fähigkeit erlangte, als italisch-griechischer Großstaat die weltgeschichtliche Mission zu erfüllen, die ihm das Schicksal zugewiesen, bildet den Inhalt des vorliegenden Bandes. Er umfaßt einen Stoff, wie die Weltgeschichte kaum einen großartigeren vorzuweisen hat, ein Gemälde des wechselvollsten Menschen- und Völkerlebens, wie es ergreifender und erschütternder nicht gedacht werden kann. Die Geschichte gestaltet sich darin zum welthistorischen Drama, das alle menschlichen Affekte in Mitleidenschaft zieht. — Ich habe redlich gerungen, diesen gewaltigen historischen Prozeß in würdiger, sachgemäßer Darstellung vorzuführen, und nach besten Kräften mich bemüht, die Eindrücke, die ich selbst dabei empfunden, auch in dem Leser zu erwecken. Und so darf ich denn wohl die Hoffnung aussprechen, daß der gegenwärtige Band in seiner verjüngten Gestalt nicht ganz unwürdig erscheinen möge, in die Reihe der Werke einzutreten, welche das historische Wissen in klarer, konziser Form und Sprache in weitere Kreise zu tragen bestrebt sind."

Was die Neubearbeitung anlangt, so waren auch in diesem Bande vielfach ältere Ansichten und traditionelle Auffassungen zu rektifizieren, insbesondere aber auch die keltische Welt, die durch Cäsar in den Kreis der Weltgeschichte eingeführt ward, an den Resultaten neuerer Forschungen in ihrer historischen Gesamterscheinung darzustellen.

Was wir früher zur Empfehlung des Werkes angeführt haben, können wir auch bei diesem Bande wiederholen: die großartige Beherrschung des Stoffes, die Gerechtigkeit in der Beurteilung von Personen und Zuständen, die Klarheit der Darstellung. Leider sind in der angewandten Orthographie die neuen Regeln noch unbeachtet geblieben. P. D.

1. C. A. Krüger, Rektor in Königsberg, deutsche Schulgrammatik nebst Metrik, Poetik und Wörterverzeichnis für Volks-, Bürger-, und Mittelschulen. Danzig, 1883. Verlag von Franz Axt. Pr. 50 Pf.

Ein geschickter Schulmann wird dies Büchlein wohl verwerten können. Dem Gros der Lehrer würde es jedenfalls erwünschter gewesen sein, wenn der Herr Verfasser bei der Anlage seiner

„Schulgrammatik“ mehr die bez. Vorschriften der „Allgem. Best.“ berücksichtigt und demgemäß gezeigt hätte, wie die Satzlehre den Ausgangspunkt bilden müsse und das Wichtigste aus der Wortlehre daran anzuschließen sei. „Die Sprachlehre“, fordert auch der Lehrplan für Baden ganz richtig, „soll auf praktische, die richtige Satzbildung erstrebende Weise vorgenommen werden; eine abstrakte Behandlung der Satzverhältnisse und jede gelehrte Einkleidung, ebenso alles Memorieren von Übersichten ist zu vermeiden.“ — Mehr „schulmäßig“ wäre es auch, die betr. Beispiele, aus denen die Regeln zu entwickeln sind, diesen vorangehen zu lassen.

Im einzelnen wäre noch, vielleicht im Interesse einer ev. spätern Aufl., zu erinnern: 1) Auf Seite 24 heißt es: „Stämme sind solche Wörter, die ohne Ableitungsendungen von Wurzelwörtern gebildet sind.“ — Dies ist ungenau; denn es giebt auch sog. „verlängerte Stämme,“ wie „trübe, wacker, Gabel ꝛc.“ 2) „Eine Satzverbindung“ (siehe S. 37) ist ein solcher zusammengesetzter Satz, der nur aus Hauptsätzen besteht.“ — Die Begriffe „Haupt- und Nebensatz“ sind korrelate Begriffe und sind darum nur beim „Satzgefüge“ anzuwenden! 3) Der orthogr. Teil ist im ganzen mit Sorgfalt bearbeitet; nur sind folgende falsche Schreibweisen zu beseitigen: „Humbold“ (S. 6) statt „Humboldt“, — Thimoteus statt „Timotheus“. Werden die Bezeichnungen indikativ, konjunktiv, prädiktativ, perfekt ꝛc. mit lateinischen Lettern geschrieben, so ist das c richtiger als das k. Der Ausdruck „gebogenes Bestimmungswort“ (S. 10) wäre auch zu vermeiden. Statt „Rundell“ und „Skrofeln“ (S. 77 u. 78) besser: „Rundel“ und „Skropheln“. L.

2. Derselbe, „Deutsche Litteraturkunde in Charakterbildern und Skizzen für Volks-, Bürger- und Mittelschulen ꝛc. Danzig, 1883. Verlag von Fr. Axt. Pr. 75 Pf.

Auch dieses Büchlein kann gute Dienste leisten, namentlich wenn der H. Verf. noch mancherlei Mängel beseitigt, z. B. 1) Das Lied „Gott des Himmels und der Erden“ ist nicht, wie S. 22 zu lesen, von S. Dach, sondern von H. Alberti. 2) Mit dem „Konstabler“ (in „Schillers Wallenst.“ s. S. 48) ist nicht ein „Polizist“ gemeint. 3) „Der Bettler und sein Hund“ v. Chamisso (s. S. 63) ist nicht als Ballade zu bezeichnen. 4) Verfehlt ist die Behauptung (S. 76): Ein Pentameter besteht aus zwei durch einen kräftigen (!) Einschnitt geschiedenen Halbversen, von welchen jeder $2^1/_2$ Daktylen enthält.“ 4) Ebenso verfehlt S. 82: „Kontrast (Gegensatz). Begriffe, die anscheinend Gegensätze bilden, werden vergleichend neben einander gestellt z. B. der Wahn ist kurz, die Reue lang.“ — „Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“ Hier liegt eine Verwechselung der Begriffe „Kontrast“ und „Antithese“ vor.

Der Stil ist nicht selten steif und nachlässig, inkorrekt. z. B. S. 9: „Nach Etzelnburg gekommen, begrüßte Kriemhild ihre Gäste ꝛc.“ Ein grammatischer Fehler! Es muß heißen: „Als die Gäste nach Etzelnburg gekommen waren, begrüßte Kr. dieselben ꝛc.“ S. 28: Tellheim erklärt, daß die Ehre es ihm verbiete, ihr (Minnas) Schicksal an das seinige zu ketten, weil er nun ein Krüppel sei, auf dem schmählicher Verdacht lagere und er nicht so erscheinen wolle, als hasche er nach ihrem Reichtum. Minna sucht ihm dies (?) auszureden, indem sie trotz alledem seine Gattin werden will.“ Wie ungeschickt und undeutlich! S. 35: „die Feindseligkeiten der Lehrer unter sich hinzugerechnet, machte Pestalozzi die traurigsten Erfahrungen und gab end-

lich nach 25jähr. Bestehen der Anstalt dieselbe ganz auf." — Wieder eine ganz falsche Participial-Konstruktion! —

S. 45: „Schillers Vater, ein Wundarzt, war ein Biedermann; seine Mutter aber (!) hatte ein gar sanftes Gemüt." — S. 47: „Schillers Begräbnis war sehr ärmlich, indem (!) sich der Dichter namentlich (!) bei seinem Ende in dürftigen Verhältnissen befand."

Falsche Schreibweisen: „Flemming" (st. „Fleming") S. 47: „Ibikus" (st. „Ibykus"), S. 69: „Eichendorf" (st. Eichendorff") — S. 69: („Skielläufer" (st. „Skieläufer"). — Dem Versprechen in der Vorrede: „Ganz absichtlich habe ich es vermieden, den Stoff bei den gelieferten kleinen Charakterbildern zu häufen und viele Titel, Namen und Zahlen anzuführen" — ist der Verf. nicht durchweg nachgekommen. So ist z. B. Seite 21 von H. Sachs ganz überflüssigerweise mitgeteilt: „In Wendelstein, einem Flecken unweit Nürnberg lernte er Kunigunde Kreuzer kennen und heiratete diese (1519). — So lebte er in glücklicher Ehe, aus der ihm 7 Kinder, 2 Söhne und 5 Töchter, erwuchsen, bis der Tod (1560) die geliebte Gattin von seiner Seite riß. Seine zweite Frau Barbara Harscher, die er 1561 heiratete, überlebte ihn, doch kein einziges seiner Kinder; alle starben vor ihm." Schillers „Braut v. Messina" (s. S. 51—53.) gehört nicht in die Volks- resp. Mittelschule. Desgl. Grüns „Nibelungen im Frack." L.

Die mitgegebenen Porträts sind z. teil recht unsauber und undeutlich; so namentlich die von Goethe, Götz v. Berlichingen, Schiller und Arndt.

Mit einem für unsere Schüler bestimmten Buche kann man es nicht genau genug nehmen.

3. J. F. Hüttmann, Seminarlehrer in Hannover, deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze u. Aufgaben für den Sprachunterricht in Elementar- u. Fortbildungsschulen. 1. Teil. 13. Aufl. Pr. 50 Pf. Stade, Verl. v. Fr. Schaumburg. 1883.

Dieses Büchlein enthält eine Fülle des Stoffes (wovon der Volksschullehrer würde eine Auswahl treffen müssen.) Gedichte, wie sie z. B. auf S. 18 und 38 vorkommen, für trockene grammatische Übungen zu verwenden, ist unpassend. Das Gebetchen auf S. 7 ist übrigens auch unrhythmisch aufgesetzt. Es muß heißen: „All', was mein Thun und Anfang ist, gescheh' im Namen Jesu Christ; er steh' mir bei so früh wie spat, bis all mein Thun ein Ende hat".

Der ganze Exercitien-Apparat dieses Werkchens, wie auch vieler ähnlicher Arbeiten, ist zu schwerfällig. Daß und wie die Übungen der Sprachkorrektheit in der Volksschule zu vereinfachen sind, hat der Herausgeber dieser Blätter wiederholt aufs klarste gezeigt. L.

4. Franz Brümmer, Rektor in Naum, Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der Rechtschreibung. Für Schulen (?) und Präparandenanstalten". Leipzig und Berlin, Verl v. J. Klinkhardt. 1883.

Eine reichhaltige und gut geordnete Zusammenstellung von Übungssätzen; sie sind zum größten Teil aus Sprichwörter- und Sentenzensammlungen ausgewählt; nur wenige Satzbeispiele sind inhaltlos.

Ein Buch, wie das vorliegende, darf indessen keinen Volksschullehrer bestimmen, einen Separatkursus in der Rechtschreibung zu erteilen. Die nötigen orthographischen Übungen sind zunächst an den Schreiblese- (resp. Normal-) Stoff der Unterstufe anzuknüpfen. Wenn hier recht zweckmäßig gearbeitet und ein gutes Fundament gelegt wird, so ist die

Hauptschwierigkeit in der Rechtschreiblehre überwunden. Die Fibel macht auch die inhaltlosen Sätze, die in dem vorliegenden Werke auf den ersten Seiten vorkommen, z. B.: „In das Heu — Er ist so scheu — Tau ist am Ast — Wo ist die Sau? — Der Bauer in der Scheune — Mama ist eine Dame — Er (?) ist ein Jude — 2c. ganz entbehrlich. Die Befestigung der Orthographie muß beim weitern Unterricht durch fleißiges Abschreiben und „Aufschreiben aus dem Kopfe" sowie durch aufmerksames Lesen, öfteres Buchstabieren 2c. erfolgen.

Das 2c. Br.'sche Büchlein wird sich bei Diktaten, die dann und wann als wünschenswert erscheinen dürften, wohl verwerten lassen. L.

5. H. Leineweber, Deutsches Lesebuch für mittlere und höhere Schulen, insbes. für Seminare, Präparanden-Anstalten, Mittelschulen u. höhere Töchterschulen. I. Band: Prosa. Trier, Verl. v. H. Stephanns. 1882.

Die hier gebotene Auswahl hat manche Vorzüge vor andern derartigen Werken: es sind die sämtlichen Stilgattungen gut repräsentiert, vielen Lesestücken kurze, treffliche Erläuterungen hinzugefügt, aus anderen auch analytische Disposition und Grundgedanken herausgestellt 2c.

Referent kann aber nicht umhin, folgende Ausstellungen zu machen:

1) Es fehlt Vollständigkeit. Namentlich wäre im Interesse der Lehrerseminare zu wünschen, daß mehrere unserer ältern Prosaiker (wie Freidank, Boner, J. Pauli, S. Frank, Abraham a. S. Clara, Grimmelshausen, Fischart, Bollenhagen 2c.), sowie von den modernen auch Klopstock und Wieland berücksichtigt wären. Dagegen dürften mehrere fast unbekannte Autoren, die wenig Charakteritisches bringen, wie E. A. Schmidt S. 125, K. F. Tzschucke, Fr. Wüllner 2c. fehlen.

2) Es ist überhaupt schwer, den Interessen so verschiedener Anstalten, wie Lehrerseminare, Töchterschulen 2c., durch ein und dieselbe Auswahl Genüge zu leisten. Ein Lehrerseminar will z. B. in seinem Lesebuche auch Proben der sog. „pädagogischen Klassiker", (wie Franke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Salzmann, Diesterweg 2c.) haben.

3) Für evangelische Anstalten ist das vorliegende Lesebuch schon darum nicht zu empfehlen, weil spec. protestantische Autoren, insbes. Luther, Franke, Spener 2c. gar nicht darin vertreten sind u. auch außerdem die nicht schriftgemäße Anschauung des Katholiken an mehreren Stellen prägnant zur Geltung kommt, so wird z. B. S. 274, nach Dekan Dursch, die Jungfrau Maria „in ihrer erhabenen Mutterwürde als Vermittlerin (!) zwischen dem welterlösenden Gottessohne und der Erlösung bedürftigen Menschheit" vorgeführt. L.

6. Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend von G. Dittmar. 2. Teil. Berlin, Verl. v. Wiegandt & Grieben. 2. gänzlich umgearbeitete Aufl.

Die hier gebotene Auswahl, sowie auch die Anordnung der Lesestoffe (I. Welt des Geistes: Gott, Mensch, II. die Welt des Stoffes: Weltkörper, Naturkräfte u. Naturreiche, III. der Mensch u. die Natur: Geographisches, Etnographisches, Verkehr mit der Natur, den Naturkräften und Reichen, IV. der Mensch im Verkehr mit seinesgleichen: Familie, Staat, Vaterland — Sage, Welt- u. Kirchengeschichte,") sind im ganzen zweckmäßig zu nennen. — Nur findet Referent, zu seiner Verwunderung, in diesem für die weibliche Jugend insbes. bestimmten Lesebuche keine von unsern neuern begabten Schriftstellerinnen, wie v. Droste-Hülshoff, A. Franz, L. Hensel, L. Plönnies, Stolterfoth, M. Na-

thusius, O. Wildermuth &c., vertreten. Ob der Herr Herausgeber hierbei eine besondere Absicht gehabt haben mag? — der „realistischen“ Stücke sind dagegen in diesem Lesebuche zu viele. Es macht mitunter den Eindruck, als sollte es ein „Realien-Lesebuch“ sein. In einem solchen müßte aber eine wesentlich andere Ordnung und Auswahl herrschen. L.

7. Dr. L. Kellner, Materialien für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in höheren Lehranstalten, bestehend in einer Sammlung von 210 Dispositionen zu leichteren und schwerern Aufsätzen, Vorträgen, Reden, Katechesen und Unterhaltungen. Neunte, vermehrte und verbesserte Auflage. Altenburg, Verlagsbuchhandlung v. H. A. Pierer. 1883.

Referent hat, sowie auch mehrere andere seiner Kollegen, durch dieses Buch für seinen Unterricht manche schätzenswerte Anregung erhalten und freut sich um so mehr, daß es bereits wieder in einer neuen, vermehrten und verbesserten Auflage vorliegt.

Einige der neu hinzugekommenen Themen werden sicherlich von den Schülern unserer höheren Lehranstalten gern bearbeitet werden, so z. B. „der Gruß“ — „die Bedeutung des Wunsches: „Gute Nacht!“ — „Meine Lampe“ — „Das Porträt.“ — „Die Uhr.“ — Themata, wie „Gedanken am Grabe eines Kindes“ od. „Jubelfeier eines berühmten Staatsmannes,“ würde ich von jugendlichen Schülern nicht bearbeiten lassen; denn dergleichen Aufgaben veranlassen zu einer Menge sentimentaler, unwahrer Phrasen, wozu die Jugend (im Alter von 15—20 Jahren) ohnehin eine Neigung hat. Um der lieben Wahrhaftigkeit willen muß man sie möglichst davon fern zu halten suchen.

Ganz besonders anzuerkennen ist aber, daß sehr viele der hier gebotenen Themen ethisch-religiöse Gesichtspunkte ausführen; einige nehmen direkte Beziehung auf die biblische Geschichte und wollen in das tiefere Verständnis der hl. Schrift einführen. In dieser Beziehung sind die meisten derartigen Sammlungen, was um unserer Jugend willen sehr zu beklagen ist, höchst mangelhaft. L.

8) R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche und Fr. Polack. „Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. Berlin, Verl. v. Theodor Hofmann. 1882.

Von diesem Werk liegen dem Referenten wieder sechs Lieferungen (12—17) vor. Was sonst schon in diesen Blättern Empfehlendes über die vorgenannte Sammlung gesagt worden, gilt auch von den vorliegenden Heften. Lehrer, die Unterricht in der deutschen Litteratur zu erteilen haben, werden hier Anregungen und fördersame Winke genug finden. Die Reichhaltigkeit der vorliegenden Sammlung muß ganz bes. anerkannt werden; es dürfte darin wohl kaum ein Produkt aus unserer Litteratur fehlen, das für die Schüler (auch höherer Schulen) als vorzüglich geeignet, — zu den „Perlen unserer Schullesebücher“ gehörig —, erscheint. L.

Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule bearbeitet von E. Ackermann (Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach). Dresden, Bleyl & Kämmerer 1884. V u. 113 S. 1,50 M.

Die vorliegenden pädagogischen Abhandlungen sind zum Teil bereits in Schulprogrammen oder pädagogischen Zeitschriften („Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ und „Deutsche Blätter für erziehenden Unter-

richt") veröffentlicht worden. Sie stehen auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik, die in jüngster Zeit immer mehr Freunde gewinnt. Verf. hat die Hoffnung, daß die Heilung mancher Schäden, an denen unser Schulwesen trotz aller Fortschritte, deren es im Vergleich mit früheren Zeiten sich rühmen kann, noch leidet, nur davon zu erwarten ist, daß die Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik mehr zur Geltung kommen. Unter diesen Schäden steht (so sagt er im Vorwort) in erster Linie der Mangel einer nachhaltigen Wirkung des Unterrichts auf die Erweckung des geistigen Lebens und auf die sittliche Bildung. Auf die Frage, wie diesem Mangel, der kaum von jemandem in Abrede gestellt werden dürfte, abzuhelfen sei, giebt im vollen Gegensatz zu denen, die solche Abhilfe durch den Unterricht selbst geradezu für unmöglich halten, die Herbartsche Pädagogik klare und bestimmte Antwort. Diese Antwort enthält zugleich die Lösung anderer wichtiger Fragen, der Überbürdungsfrage, der Frage, wie der Unterricht am besten dem praktischen Leben vorarbeite, u. dergl. m. — Nun ist allerdings zuzugeben, daß die wissenschaftliche Form, in welcher diese Pädagogik in den grundlegenden Werken von Herbart und den vornehmsten unter seinen Anhängern uns entgegentritt, die Übertragung der Theorie in die Praxis für viele recht schwer macht, denn es setzt eine solche Übertragung eine lange und gründliche Vertiefung in jene voraus. Es liegt deshalb das Bedürfnis vor, daß die großen Gedanken dieser Pädagogik in ihrer Bedeutung und Tragweite im Speciellen nachgewiesen und dargelegt werden. Von solchen Specialarbeiten haben die vergangenen Jahre manche dankenswerte Gabe gebracht. Das Gesetz der Herbartschen Pädagogik, daß das Allgemeine, das Begriffliche, wenn ihm das rechte Verständnis gesichert werden soll, aus dem Konkreten und Einzelnen abzuleiten ist, will auch auf die theoretische Darstellung der Pädagogik angewendet werden. Einzelne, speciell ausgeführte, der rein wissenschaftlichen Form entkleidete Gedanken können am leichtesten dieses Verständnis anbahnen.

Verf. bietet vier sehr anregende und interessante Abhandlungen, die recht geeignet sind in die Herbartsche Pädagogik einzuführen In der ersten Arbeit: „Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht" wird eine sehr wichtige Seite in der Form des Unterrichts besprochen, welche dazu beitragen kann und soll, dem Unterricht seinen erziehlichen Einfluß zu sichern. Für die Selbstthätigkeit, die ein wichtiger Faktor bei der Umbildung von Wissen zum Wollen ist, wird energisch eingetreten; die Mittel zur Pflege der Selbstthätigkeit im Unterricht werden angegeben. — Die zweite, umfassendste Abhandlung: „Über die Konzentration des Unterrichts" verbreitet sich über eine besonders schwierige Frage, die bei den wachsenden Ansprüchen an den Unterrichtsstoff immer energischer zu einer Lösung drängt, und deren richtige Beantwortung erst die Lösung einer Reihe anderer Fragen möglich macht. Wenn dieselbe specielle Rücksicht auf den Unterricht an der höheren Mädchenschule nimmt, so enthält sie doch auch so viel allgemeines Material, daß auch die Lehrer an anderen Schulen, wenn sie sich überhaupt für diese Frage interessieren, eine Fülle anregender Gedanken darin finden. Verf. beantwortet die Frage, „wie das zusammenhangslose Allerlei der hergebrachten Lehrpläne in eine organische Einheit zu verwandeln, wie das bloße Aggregat von unverbundenen Unterrichtsfächern in ein Lehrplansystem umzugestalten" sei. Er spricht über die konzentrischen Kreise, die Konzentration nach Ziller, die formalen

Stufen ꝛc. — Die dritte Arbeit: „Die Psychologie im Unterricht“ beleuchtet in interessanter Weise eine Seite der Durcharbeitung des Lehrstoffes, welche dem historischen Teil desselben, demjenigen also, der am unmittelbarsten auf die Ausbildung richtiger Gesinnung einwirken soll, diese Einwirkung garantiert. Es wird hier nachgewiesen, wie gewisse Unterrichtsstoffe psychologisch zu durchdringen und zu verarbeiten sind, damit die Interessen der Teilnahme geweckt und gekräftigt werden. — Die letzte Abhandlung: „Die Rangordnung in der Schule“ kämpft gegen die übliche Lokation in der Schule, die vom pädagogischen Standpunkte zu verwerfen sei.

Wir wünschen, daß es dem verehrten Verfasser gefallen möge, der ersten Reihe pädagogischer Fragen bald die zweite nachfolgen zu lassen.

H. Grosse.

Verzeichnis der zur Recension eingesandten Schriften.

1. Pädagogik.

Ballien, Gesetze und Verordnungen für das preuß. Volksschulwesen. Berlin, Ballien. 6 M.
Bock, Schulkunde. I. Teil 2 M. II. Teil 2,50 M. Breslau, Hirt.
Block, Feierstunden der Schule. Wittenberg, Herrosé. 1,80 M.
Dammann, Die höhere Mädchenschule. Berlin, Oehmigke. 1 M.
Denkschrift des 2. Ev. Schulkongresses zu Kassel. Frankfurt a. M. Ev. Verein. 2 M.
Dittmer, Temperament und Erziehung. Vortrag. Emden, Schwalbe. 1 M.
Dühr, Dr. Jakob Heusst. Leipzig, Matthies. 1 M.
Erfurth, Mittelschule u. höh. Mädchenschule. Berlin, Schleiermacher. 2 M.
Erinnerungen aus Salzmanns Leben. Leipzig, Dürr. 2,25 M.
Förster, Normal-Lehrplan. 3. Aufl. Straßburg, Schmidt. 1,60 M.
Fröbels pädag. Schriften. I. Band. Menschen-Erziehung. Wien, Pichler. 4 M.
Giggel, Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1,20 M.
Gutbrod, Kinderbewahranstalt. Augsburg, Huttler. 2 M.
Heegaard, Über Erziehung. Aus dem Dänischen von O. Gleiß. 2 Bände. Gütersloh, Bertelsmann. 9 M.
Israel, Die pädag. Bestrebungen Weigels. Zschopau, Raschke. 1,20 M.
Kamp, Zielgemeinschaft u. Rangesscheidung der deutschen Lehrerschaft. Vortrag. Essen, Silbermann. 60 Pf.
Mangner, Spielplätze u. Erziehungsvereine. Leipzig, Fr. Fleischer. 1 M.
Meyer und Prinzhorn, Gedanken über Erziehung und Unterricht. Hannover, Meyer. 5 M.
Ratgeber bei der Auswahl von Jugendschriften. Frankfurt a. M., Wileke. 50 Pf.
Rein, Pickel, Scheller, Das siebente Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2,80 M.
Salzmann, Ameisenbüchlein. Leipzig, Dürr. 80 Pf.
— — Krebsbüchlein. Ebend. 80 Pf.
Sammlung selten gewordener pädag. Schriften. Heft 11. Zschopau, Raschke. 4 M.
Sander, Lexikon der Pädagogik. Lief. 3—10. Leipzig, Bibliograph. Institut. à 50 Pf.
Schorn, Geschichte der Pädagogik. 11. Aufl. Leipzig, Dürr. 4 M.
Schulze, Grundriß der Volksschul-Pädagogik. I. Teil. 3. Aufl. Rieydt, Langewiesche. 1,20 M.
Schumann, Lessings Schuljahre. Trier, Heinr. Stephanus. 1 M.
Straßburger, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Stuttgart, Levy & Müller. 50 Pf.
Tischhauser, Pädag. Winke. 3. Aufl. Basel, Schneider. 1,60 M.
Vogt u. v. Sallwürk, J. J. Rousseau. Langensalza, Beyer u. Söhne. 2. Aufl. 6 M.
Voigt, Aus der Schule. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 2 M.
Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. Leipzig, Klinkhardt. 2. Heft. 80 Pf.
Wolff, Handbuch der Logik. Leipzig, Denicke, 1,50 M.
Ziller, Herbartische Reliquien. 2. Ausgabe. Leipzig, Gräbner. 3 M.
Zimmer, Martin Luther als Lehrer des deutschen Volkes. 2. Aufl. Homburg, Heyder u. Zimmer. 4 M.

2. Psychologie.

Binzer, von Instinkt, Verstand u. Geist bei Menschen u. Thieren. Heilbronn, Gebr. Henninger. 1 M.

3. Religion.

Bauer, Der christliche Hausstand. 7 Predigten. Frankf. a. M., Ev. Verein. 1 M.
Beck, Erklärung des Briefes Pauli an die Römer. I. Band. Gütersloh, Bertelsmann 7 M.
Cremer, Unterweisung im Christent. Gütersloh, Bertelsmann. 2 M.
Frühwirth, Erklärungen zu Luthers kl. Katech. Leipzig, G. Heckenast. 60 Pf.
Gärtner, Handbuch der bibl. Geschichte. Weimar. Böhlau. 2 Bde. 7 M.
Greve, Christenlehre, auf Grund des kl. luth. Katechismus. 2. Aufl. Hannover, Feesche. 75 Pf.
Kluckhuhn, Hülfsbüchlein für den Konfirm.-Unterricht. I. Heft. Bibelkunde. Leipzig, Drescher. 30 Pf.
Köbrich, Christenlehre. Leipzig, Merseburger. 1 M.
Konfession, die Augsb. Heidelberg, Winter. 80 Pf.
Kübel, Luther und die Bibel. Vortrag. Stuttgart, Buchh. der ev. Gesellschaft. 20 Pf.
Leitfaden für den christl. Religionsunterricht. 2. Teil. Jena, Mauke. 70 Pf.
Lindenmeyer, Christl. Glaubenslehre nach Beck. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 60 Pf.
Poppe, Vorbereitung auf Luthers kl. Katech. Leipzig, Hinrichs. 2,50 M.
Preuß, Bibl. Geschichten. Königsberg, J. H. Bon. 80 Pf.
Reiff, Die wahren Jugendideale. Vortrag. Elberfeld, Buchh. d. Ev. Gesellsch. 35 Pf.
Reinecke, Bibl. Geschichte. 2. Aufl. Hannover, Meyer. 1 M.
— —, Handbuch der bibl. Geschichte. Ebend. 4,80 M.
— —, Bilder aus der Kirchengesch. Ebend. 20 Pf.
— —, Brief an die Römer. Leipzig, Dürr. 1,80 M.
Sauer, Brief an die Galater. Gotha, Schlößmann. 3 M.
Schaarschmidt, Bibl. Geschichten. 2. Aufl. Braunschweig, Bruhn. 60 Pf.
Schlosser, Luthers Evang.-Predigten. 3. Aufl. Frankfurt a. M. Ev. Verein. geb. 2 M.
Schumann, Handbuch des Katech.-Unterrichts. I. Band. Hannover, Meyer. 3,60 M.
Schwalb, Kritik d. revid. Lutherbibel. Berlin, Walther u. Apolant. 50 Pf.
Seebold, Erklärung des kl. luth. Katechism. 5. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 3 M.
Staude, Bibl. Geschichten. Cart. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 80 Pf.
Völker, Präparationen für den Katechismus-Unterricht. 2. Aufl. Berlin, Nicolai. 2 M.
Wahrspruch. Ein Beweis des Glaubens. Hamburg, Persiehl. 1,50 M.
Zeitfragen des christl. Volkslebens. Band IX. Heft 5.

4. Geschichte.

Bumbke, Vaterl. Geschichtsbilder. Breslau, Görlich. 2. Aufl. 30 Pf.
Eckertz, Hilfsbuch für die brand.-preuß. Geschichte. 3. Aufl. Wiesbaden, Kunze. 1,20 M.
Gindely, Lehrbuch d. Geschichte f. Bürgerschulen. 1. Teil. 6. Aufl. Prag, Tempsky. 96 Pf.
Götzinger, Reallexikon d. deutschen Altertüm. 2. Aufl. Leipzig, Urban. à Heft 60 Pf.
Günther, Leitfaden d. deutschen Heldensage. 3. Aufl. Hannover, Meyer. 60 Pf.
Günther u. Kannengießer, Leitfaden für Sage u. Geschichte. Harburg, Elkau. 50 Pf.
— — Tabellarische Übersicht. Ebend. 25 Pf.
Lorch, Deutsche Geschichte bis 1648. Leipzig, Dürr. 1,80 M.
Meyer u. Reichel, Weltgeschichte in Poesie Wittenberg, Herrosé. 75 Pf.
Pennerstorfer, Histor. Bibliothek für die Jugend. 6 Bändchen. Wien, Manz. à 30 Pf.
v. Pfister, Sagen u. Aberglaube. Marburg, Elwert. 1,50 M.
Reiff, Luther, der deutsche Mann. Vortrag. Stuttgart, Buchh. der ev. Gesellschaft. 20 Pf.
Schäfer, Nationalbewußtsein. Jena, Fischer. 75 Pf.
Schurig, Lehrbuch der Geschichte. 1. Teil. 2. Aufl. Breslau, Hirt. 2,20 M.
Weiß, Aus dem Jugendleben unserer Kronprinzessin. Berlin, Oehmigke. 50 Pf.
Wilhelmi, Kirchengeschichte in Lebensbildern. 4. Aufl. Herborn, Colportage-Verein.
Zander, Geschichtstabellen. Berlin, Th. Hofmann. 30 Pf.

5. Geographie.

Dorenwell u. Hummel, Charakterbilder aus deutschen Gauen. Hannover, Gödel. Lief. 1—6. à 60 Pf.
Heinrichs, Geograph. Leitfaden. Altenburg, Pierer. 80 Pf.
Nisle, Grundzüge der mathem. Geographie. Breslau, Woywod. 60 Pf.
— — Deutschland, Geogr. Leitfaden. Ebend. 1,50 M.
Oppel, Landschaftskunde. Breslau, Hirt. 12 M.
Pick, Die elementaren Grundlagen der astronom. Geographie. Wien, J. Klinkhardt. 2,40 M.
Ruge, Kleine Geographie. 2. Aufl. Dresden, Schönfeld. 2 M.
Wanderbilder, Europäische. Heft 62. 63. 64. Zürich, Orell, Füßli & Co. à 50 Pf.

6. Naturkunde.

Arendt, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Leipzig, Voß. 80 Pf.
— — Grundzüge der Chemie. Ebend. 2 M.
Baumann, Naturgeschichte. 12. Aufl. Frankfurt, Sauerländer. 1,20 M.
Claussen, Lehrbuch der Physik. Potsdam, Stein. 1,60 M.
Dorner, Leitfaden der Physik. 3. Aufl. Hamburg, O. Meißner.
— — Die wichtigsten Familien des Pflanzenreichs. 4. Aufl. Ebend. 75 Pf.
Fricke, Leitfaden der Physik. I. Cursus 60 Pf. II. Cursus 1,20 M. Braunschweig, Bruhn.
Genau, Raumlehre f. d. Volksschule. 2 Aufl. Büren, Hagen. 60 Pf.
Lüben, Leitfaden der Naturgeschichte. In 4 Kursen. 18. Auflage. Leipzig, H. Schultze. I. Kurs. 65 Pf. II. Kurs. 80 Pf. III. Kurs. 1,50 M. IV. Kurs. 1,50 M.
Maug, Grundzüge der Lehre vom menschl. Körper. Weinheim, Ackermann. 1 M.
— — Grundzüge der Chemie, Mineralogie und Geologie. 2. Aufl. Ebend. 1 M.
Müller, Leitfaden der unorg. Chemie. Oldenburg, Stalling. 60 Pf.
Naturhistoriker. Illustr. Monatsschrift. Leipzig, Leiner. Jährl. 12 M.
Polack, Illustrierte Naturgeschichte der drei Reiche. 4. Aufl. Wittenberg, Herrosé. I. Kurs. 1,20 M. II. Kurs. 1,60 M.
Riedel, Naturgeschichte. I. Tierkunde. 7. Aufl. II. Pflanzenkunde. 5. Aufl. Heidelberg, Weiß. à 40 Pf.
Scholz, Gesundheitslehre. Leipzig, Weber. 3 M.
Schröder, Schützet die Vögel. Elberfeld, Lukas. 60 Pf.
— —, Kurzgefaßte Heimatkunde. 2. Aufl. Saarlouis, Hausen. 40 Pf.
Sprockhoffs Grundzüge der Anthropologie. Hannover, Meyer. 2 M.
Stoll, Naturgeschichte des Menschen. Breslau, Hirt.
Supplementsblätter zum zoologischen Atlas. Leipzig, E. Heitmann.

7. Deutsch.

Althof, Deutsche Sprachschule. 8. Aufl. Harburg, Elkan.
Becker, Der deutsche Stil. 3. Aufl. Leipzig, Freytag. In Lief. à 50 Pf.
Behrens u. Heege, Fibel. 2. Aufl. Braunschweig, Bruhn. 50 Pf.
Bumüller u. Schuster, Deutsches Lesebuch. Freiburg, Herder. 1. 2. u. 4. Abt. 95 Pf.
Dietlein, Der Sprachschüler. 6. Heft. Berlin, Hofmann. 40 Pf.
Dietlein, Die Poesie in der Volksschule. 2 Bände. Ebend. 5. Aufl. 5,40 M.
Dorenwell, Der deutsche Aufsatz. II. Teil. Hannover, Meyer. 4 M.
Eckardt, Anleitung zum Lesen von Dichterwerken. 3. Aufl. Leipzig, Wartig. 1,60 M.
Elterich, Lehrstoffe f. d. deutschen Unterricht. 5. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 1,60 M.
Fechner, Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Berlin, Wiegandt u. Grieben. 1,20 M.
Geerling, Diktate. Wiesbaden, Gestewitz. 1,20 M.
Güntzel, Kl. deutsche Grammatik. Apenrade, Wohlenberg. 80 Pf.
Gurcke, Schreib- und Lesefibel. Hamburg, Meißner.
Gurcke, Übungsbuch. Neu bearbeitet von Wätzoldt und Schönhof. 24. Aufl. Ebend. 1 M.
— — Deutsche Schulgrammatik. 19. Aufl. Ebend. 1 M.
Hästert's Fibel. 1000. Auflage.
Hey, Zweimal 50 Fabeln für Kinder. Ausg. ohne Bilder. Gotha, F. A. Perthes. 20 Pf. geb. 60 Pf.
Hopstein, Übungsbuch f. d. deutschen Unterricht. 3. Aufl. Saarlouis, M. Hausen. 30 Pf.
Humperdinck, Deutsche Grammatik. Essen, Bädeker. 1,50 M.
Jastram, Lern- und Übungsbuch für d. Sprachlehre u. Rechtschreibung. Breslau, Hirt. 80 Pf.
Kern, Deutsche Satzlehre. Berlin, Nicolai. 1,80 M.
— —, Grundriß d. deutschen Satzlehre. Ebend. 80 Pf.
Kinderfreund, der kleine. Fibel. I. Teil. 2. Aufl. Hildburghausen, Gadow. 40 Pf.
Koch, Elementargrammatik. 8. Aufl. Hannover, Goedel. 80 Pf.
Kriebitzsch, Zum Lesebuch, 300 Lesestücke mit Erläuterungen. Gotha, Thienemann. 2 M.
— — u. Kehr. Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. 5. Aufl. Ebd. 2,70 M.
Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen. 5. Bd. Kassel, Kay. 4,50 M.
Liekefett, Fibel. Ausg. A. 40 Pf. Ausg. B. 45 Pf. Hildesheim, Borgmeyer.
Mann u. Mühlbauer, Schreibunterricht. Leipzig, Freitag. 2 M.
Martin, Grammatik in der Volksschule. 2. Aufl. Breslau, Hirt.
Niemeyer, Abriß der deutschen Metrik. 5. Aufl. Dresden, Höckner. 1,25 M.
Nowack, Sprachstoffe. Ebend. Heft I. 16 Pf. Heft II. 20 Pf. Heft III. 30 Pf. Lehrerheft 50 Pf.
Otto, Leitfaden für d. Schreibunterricht. Ebend. 1,50 M.
Putsche, Schillers Gedichte erläutert. Ebend. 2,40 M.

Rocca, Schülerbuch der deutschen Sprache. Hannover, Stephansstift.
Rückerts Gedichte. 21. Aufl. Frankfurt, Sauerländer. 5 M.
Schubert, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs. 1. Lief. 60 Pf. Wien, Perles.
Sladeczek, Kleine Poetik. Breslau, Goerlich, 20 Pf.
— — Die Elemente der deutschen Poetik. Ebend. 60 Pf.
Stötzner, Lehr- und Lesebuch. Leipzig, Klinkhardt. 1,20 M.
Voigt, Deutsche Gedichte. 2. Aufl. Mühlhausen i. E., Bufleb. 1 M.
Wichmann u. Zigler, Deutsche Aufsätze. Vorbereitender Teil. Berlin, Stubenrauch 60 Pf.
Wirth, Leitfaden der deutschen Poetik. Berlin, Wohlgemuth.

8. Rechnen.

Barnikol, Erck u. Motschmann, Rechenbuch. 5 Hefte. Hildburghausen, Gadow & Sohn.
Büttner, Buchstabenrechnung und Algebra. 7. Aufl. 2,80 M. Berlin, Stubenrauch.
Dittmers, Rechenbuch. Harburg, Elkan. 3. Aufl.
Dittmers, 21 Wandtafeln für den Rechenunterricht. Harburg. G. Elkan. 7,50 M.
Dorn, Anleitung zum Rechenunterricht. 5. Aufl. Glogau, Handel. I. 60 Pf. II. 80 Pf. III. 1,80 Pf.
Fischer, Methodische Grammatik des Schulrechnens. 2. Aufl. Stuttgart, Steinkopf. 5 M.
Genau, Leitfaden der Geometrie. 4. Aufl. Büren, Hagen. 2 M.
Griesinger u. Hirzel, Rechenfibel. Eßlingen, Langguth. 2 Teile. à 25 Pf.
Kirchhoff, Raumlehreheft. Leipzig, Hirt & Sohn. 35 Pf.
— — Anleitung zur Erteilung d. Unterrichts in d. Raumlehre. Ebend. 60 Pf.
Knilling, Reform d. Rechenunterrichts. München, Th. Ackermann. 1,40 M.
Krüger, Raumlehre. Danzig, Axt. 20 Pf.
Lange, Planimetrie u. Trigonometrie. Berlin, Guttentag. 1,25 M.
Löhmann, Algebra. Flensburg, Westfalen. 1,80 M.
Löwe u. Unger. Aufgaben für das Zahlenrechnen. Leipzig, Klinkhardt. 2 Hefte à 60 Pf.
Paun u. Lorenz, Aufgaben für den Rechenunterricht. 2. Aufl. 7 Hefte. Güstrow, Opitz u. Co.
Quitzow, Das Kopfrechnen. Leipzig, Teubner. 3 M.
Rachel, Rechenbuch für Volksschulen. I. Teil. 2. Aufl. Saarlouis, Hausen. 60 Pf.
Rottock, Lehrbuch der Planimetrie. 3. Aufl. Leipzig, H. Schultze. 1,20 M.
— — Lehrbuch der Stereometrie. 3. Aufl. Ebend. 1,05 M.
Schlott, Das vereinigte Kopf- und Tafelrechnen. Braunschweig, Wollermann. 3 Hefte. à 25 Pf.
Töpke, Rechenbuch f. Bürgerschulen. 4 Hefte. Braunschweig, Bruhn.
Übungsstoff für den Rechenunterricht. Berlin, Oehmigke. Heft I. 60 Pf. Heft II. 80 Pf.

9. Zeichnen.

Düms, Zeichenh. mit Vorlagen. Heft 1—10. à 15 Pf. Wesel, Düms.
Fischer, Muster-Sammlung für das Linear-Zeichnen. 1. Heft. 3. Aufl. Stuttgart, Steinkopf. 1,40 M.
Rein, Dr. Fr. Otto's „Pädag. Zeichenlehre". 3. Aufl. Weimar, Böhlau. 1,60 M.
Stoppel, Zeichenhefte mit Vorzeichnungen. Ausg. A. in 8 Heften. 9. Aufl. Ausg. A. in 4 Heften. 4. Aufl.

10. Musik.

Bartmuß, Kirchenmusiken für gem. Chor. Delitzsch, Pabst. 3 M.
Bösche u. Linnarz, Auswahl von Volksliedern. I. Heft 20 Pf. II. 30 Pf. III. 50 Pf. Leipzig, Dürr.
Diehl, Sammlung dreist. Lieder. Braunschweig, Bruhn.
Erk, Deutscher Liederschatz. Berlin, Enslin. 3 M.
— — Deutsche Liedertafel. Ebend. 3 M.
— — u. Petreins. Neues Choralmelodienbuch. Ebend. Heft 1. 30 Pf.
Flügel, dreistimmige polyphone Lieder. Leipzig, Merseburger. 50 Pf.
Hohmann, Praktischer Lehrgang f. d. Gesang-Unterricht in Volksschulen. II. Kursus. Erlangen, Metzer. 60 Pf.
Kern, Liederstrauß. 3 Hefte. Wiesbaden, Kunze. I. Heft 20 Pf. II. 25 Pf. III. 40 Pf.
Kindergesangbuch. Zusammengest. v. Geistlichen der Jerusalems- u. Neuen Kirche in Berlin. Berlin, A. Haack. 30 Pf.
Kuntze, Psalmen- u. Sprüche für gemischten Chor. Delitzsch, Pabst. 60 Pf.
Linnarz, Methodik des Gesang-Unterrichts. Leipzig, Dürr. 40 Pf.
Meyer, Singübungen u. Lieder in Ziffern. Rostock, Hinstorff. 25 Pf.
Ossian, 100 Gesänge für Männerchor. Leipzig, Merseburger. 1,50 M.
Ritter, Geschichte des Orgelspiels. 1. Lief. Leipzig, Hesse. 1 M.
Schück, Singübungen u. Lieder. 2. Aufl. Heidelberg, Weiß. 60 Pf.
Seidel, Volksschul-Liederbuch. Berlin, Stubenrauch. 2. Aufl. 40 Pf.

Stein, Lieder und Motetten für gem. Chor. Leipzig, Merseburger. 1 M.

Stennes, Wandtafeln zur Ziffernmethode. Herausgegeben von Schulmännern des Kreises Essen. Ausg. A. 24 Tafeln, unaufgezogen 8 M. aufgezogen auf Pappdeckel mit Ringen 21 M. Ausg. B unaufgez. 5 M. aufgezogen 14 M.

Stürmer, Kleiner Volkssänger. 28. Aufl. Trier, Lintz. 30 Pf.

Thinnes, Neues Schul-Liederbuch. Saarlouis, Hausen. 40 Pf.

Widmann, Entwicklung des Männerchors. Leipzig, Merseburger. 1,80 M.

Zahn, Kirchenliederbuch für gemischten Chor. Nördlingen, Beck. 1 M.

Zimmer, Die Orgel. Quedlinburg, Vieweg. 1,50 M.

11. Jugendschriften.

Dieffenbach, Für unsre Kleinen. Monatlich ein Heft. Preis vierteljährl. 50 Pf. Einzelne Nr. 25 Pf. Mit Bildern. Gotha, Perthes.

Mezger, 600 Rätsel. 2. Aufl. Heilbronn, Scheurlen. Eleg. kart. 1,30 M.

Montgomery, Der blaue Schleier. Basel, Schneider. 3 M.

Pastors Kinder auf dem Lande. Quedlinburg, Vieweg. geb. 3 M.

12. Fremdsprachliches.

Booch-Arkossy, Meisterschafts-Syst. zum Unterricht in der lat. und griech. Sprache. Leipzig, C. A. Koch. à Lief. 50 Pf.

Gräser, Engl. Chrestomathie. 3. Aufl. Altenburg, Pierer.

Greve, Engl. Lesebuch. Hannover, Goedel. 2 M.

Gurcke, Englische Schulgrammatik. Hamburg, Meißner, 1. Teil. 1,60 M.

— — Englisches Elementar-Lesebuch. Ebend. 1,60 M.

Lüders, Longfellow's Evangeline. 3. Aufl. Hamburg, O. Meißner.

Niebuhr, Tales of Greek Heroes. 2. Aufl. Ebend. 60 Pf.

Schneider, Engl. Lese- und Übungsbuch. Altenburg, Pierer. 1,80 M.

Töppe, La lettre française. Leipzig, Renger. 1,50 M.

Westenhöffer, Französ. Fibel. Mülhausen, Bufleb. 65 Pf.

Wiemann, Engl. Schülerbibliothek. 20. u. 21. Bd. Gotha, Schlößmann. 60 Pf.

— —, Materialien zum Übersetzen ins Franz. Ebend. 60 Pf.

Willmann, Lesebuch aus Homer. 5. Aufl. Leipzig, Gräbner. 1,60 M.

13. Vermischtes.

Aberglaube, Zauberei, u. Sympathie. Vortrag. Hamburg, Rauhes Haus.

Ambros, Die Rundschrift. Wien, Pichler. 1 M.

Bauer, Geburtstags- u. Neujahrswünsche. Ulm, Ebner.

Fricke, Patriotische Klänge. Minden, Bruns, 2,50 M.

Haushofer, Der kleine Staatsbürger. Stuttgart, J. Maier. 60 Pf.

Hupfer, Übungsplan für den Turnunterricht. 3. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn. 1 M.

Kalender für deutsche Volksschullehrer. Leipzig, Klinkhardt. 1,20 M.

Kannegießer, Das Jubiläumsgeschenk des Kaisers an die ev. Volksschulen. 60 Pf.

Krebs, Lerne ein Handwerk. Leipzig, Spohr. 1 M.

Kupfermann, Turnunterricht u. Jugendspiel. Ebend. 1,25 M.

Lehrer-Prüfungs-Arbeiten. In zwanglosen Heften. Heft 3 u. 4. Minden, Hufeland. à 80 Pf.

Lochmann, 25 pädag. Themata zu Aufsätzen u. Vorträgen. Kreuzburg, Prätorius.

Mauersberger, Mnemosyne. In zwanglosen Heften. Heft 2 u. 3. Leipzig, Klinkhardt.

Mittenzwey, Das Spiel im Freien. Leipzig, Merseburger. 1 M.

Postels Deutscher Lehrer-Kalender. Breslau, Morgenstern. 1,20 M.

Ritter, Leitfaden für den theoret. Turnunterricht. 2. Aufl. Breslau, Görlich. 1 M.

Schürmann u. Walde, Übungsstoff für den Turnunterricht. Essen, Bädeker. 1 M.

Soeppliudt, Guter Rat für Erzieherinnen, die ins Ausland gehen wollen. Frankfurt a. M. 80 Pf.

Stiehler, Zur Gesundheitspflege. Vortrag, Annaberg, Graser. 25 Pf.

Ueberschaer, Verkehr des Lehrers mit den Behörden. Neuwied, Heuser. 1 M.

Vandenesch, Grundzüge einer praktischen Gesundheitspflege. Dortmund, Crüwell. 1 M.

Volkskalender, Schlesischer, für 1885. Schles. Prov.-Verein f. innere Mission. 30 Pf.

Wesing u. Wesche, Schul- u. Spielkamerad. Notiztaschenbuch. 60 Pf.

Weichsel, Anweisung zum Turn-Unterricht. Würzburg, Stuber.

Weitzel, Wie wird man Maschinentechniker. Mittweida, Verl. d. Technikum. 1 M.

Evangelisches Schulblatt.

April 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Phantasie in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung.

Von Lehrer A. Lomberg in Elberfeld.

In Schlafes Arm beginnt der Mensch seinen Lebensmorgen. Die geistigen Kräfte harren noch in tiefem Schlummer; die Pforten des Menschengeistes sind noch fest verriegelt. Kein Gedanke, keine Willensregung vermag sich über den Horizont des Bewußtseins emporzuringen. Aber unter der stillen Hülle entwickeln sich ahnungsvoll die Keime eines reichen, künftigen Lebens, und bald neigt der Traum der jungen Menschenseele sich seinem erlösenden Ende zu. Mächtig beginnt sichs zu regen; die Thore der Seele, die Sinne, öffnen sich; die geistigen Triebe quellen lebhaft hervor, und das Innere des Menschen tritt in lebendige Wechselwirkung zu der Außenwelt. Nach allen Seiten strecken die sensitiven Nerven ihre Fühlfäden aus; spähend verfolgt das Auge den leuchtenden Lichtstrahl; entzückt lauscht das Ohr den tausendfältigen Klangwellen, und so bunt auch der Wechsel, so reich auch die Menge, so rauschend auch der Strom der Erscheinungen sein mag: die Seele ist frisch und fruchtbar empfänglich für alle diese Eindrücke. Einen Sinnesreiz nach dem andern hebt sie über die Schwelle des Bewußtseins; um eine Vorstellung nach der andern bereichert sie das innere Leben. All die tausend Gestalten des äußern Seins tauchen ihr Antlitz in den Spiegel der Seele und geben psychischen Gebilden Leben und Inhalt. So bildet sich die Seele eine sinnlich frische Repräsentation der gesamten Außenwelt.

Aber unser Seelenleben ist nicht in den engen Kreis der augenblicklich gebotenen sinnlichen Empfindungen und Vorstellungen eingeschlossen, ist nicht an die Scholle sinnlicher Beobachtung starr gebunden. Es wäre dann ja die Erinnerung an früheres nicht möglich, und es könnte von einem Wiedererkennen der Dinge, überhaupt von einem geistigen Leben nicht die Rede sein. Die Erfahrung lehrt vielmehr, daß die in der Seele einmal entstandenen Vorstellungen nicht wieder verloren gehen, sondern als lebendige Kräfte in ihr fortwirken und unter gewissen Bedingungen mit ganzer Lebhaftigkeit wieder ins Bewußtsein eintreten. Es wohnt jeder Vorstellung eine eigene Sprungkraft, ein Streben zur Bewußtseinshöhe, ein Drang nach Klarheit und Freiheit inne. Sie widerstreiten der Verdunkelung,

kämpfen gegen ihre Hemmnisse und entfalten so ein höchst lebendiges und wandelbares Bewegungsspiel. Oft nur von einem leise aufzuckenden, flüchtigen Impuls getrieben, gleiten sie nur streifend über den Bewußtseinsspiegel hin, um bei leichtem Anstoß gleich wieder in die Tiefe des Unbewußten zu versinken. Aber nicht selten wohnt ihnen auch eine eigensinnige Hartnäckigkeit inne. Mit aller Energie streiten sie dann um die Spitze des Bewußtseins. Dem stürmischen Aufbrausen feindlicher Kräfte halten sie erfolgreich stand, und erst nach Zerstreuung aller Widersacher verlassen sie den Kampfplatz, um einer neuen Konstellation Raum zu bieten. So sind sie verschieden an Energie ihres Auftretens, wie an Rhythmus ihres Verlaufs. Bald stürmen sie im schwellenden Strome durch die Seele, bald entschweben sie im trägen, langsamen Wechsel dem Bewußtsein. Allein ihr Spiel entbehrt nicht der inneren Gesetzmäßigkeit. Der Ablauf der rückkehrenden Vorstellungen richtet sich streng nach dem Maße der ihnen innewohnenden Stärke, nach den Regeln rein mechanisch wirkender Kausalitäten. Nur der Wille ist imstande, den Verlauf des Wechsels zu beeinflussen, die vorhandenen Vorstellungen in ihrem ursprünglichen Vollbestand zu behaupten und jede hemmende Tendenz zurückzudrängen.

Das Steigen und Sinken des Vorstellungslebens, die Flut und Ebbe des Geistes kann nicht ohne Einfluß auf die Qualitäten der Vorstellungen bleiben. Von der Stunde ihres Entstehens an treten sie ja in die reichste Beziehung, in die höchstgradige gegenseitige Durchdringung, in den lebhaftesten Austausch zu einander. Die jeweilige Gegenwart unseres Seelenlebens wird mit der psychischen Vergangenheit in allseitige Berührung und Wechselbeziehung gebracht. So erleidet dann der Inhalt der Vorstellungen die mannigfachsten Veränderungen. Die elementaren Bestandteile derselben erlangen Selbständigkeit und ordnen sich zu neuen Associationen, die durch das gleichzeitige Zusammentreffen in der Seele entstandenen Vorstellungskomplexe lösen ihre Verbindungen und bilden neue Reihen und Gruppen. Auf diese Weise entstehen in höchstem Formenreichtum abgeleitete Seelenzustände, die den Stempel der Originalität ebenso wahr an sich tragen, wie die primitiven Phänomene.

In dem Entwicklungsprozeß des Seelenlebens haben wir also zwei sich ergänzende Grundkräfte zu unterscheiden: die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib und die Wechselwirkung zwischen den schon vorhandenen Vorstellungen. Erstere Kraft erzeugt die sinnlichen Vorstellungen und in ihnen die Elemente des Seelenlebens; letztere Kraft baut auf dieser Basis weiter und gestaltet die Formen des höheren Geisteslebens. Nichts Ursprüngliches und Angeborenes wohnt dem Bewußtsein inne; nur an der Berührung mit der Sinnenwelt entzündet sich der schöpferische Geistesfunke. Hier muß die Seele sich ihre Impulse holen, um sich zu einem wahrhaften Sein aufschwingen zu können. Vorstellungen sind das erste Produkt ihrer Thätigkeit und das einzige Material zu ihrem Ausbau.

Alle psychischen Thatsachen haben in ihnen ihren Ursprung, und selbst die höchsten, inhaltreichsten und kompliziertesten Seelengebilde lassen sich bis auf diese elementare Grundlage analysierend verfolgen.

Aus dem Reichtum des Seelenlebens fassen wir für unsern Zweck nur die Wiederkehr verdunkelter Vorstellungen näher ins Auge. Sie kann sich in einer doppelten Weise vollziehen. Ist der ursprüngliche Sinnesreiz ein starker gewesen, oder ist durch häufige Wiederholung und Reihenbildung eine feste Vereinigung der Vorstellungselemente entstanden, die sich der Umstellung widersetzt, so wird in der Reproduktion die ursprüngliche Anordnung der Elemente beibehalten, und die Vorstellungen kehren in aller Treue ins Bewußtsein zurück. Diese unveränderte Reproduktion führt den Namen „Gedächtnis." Ist dagegen der ursprüngliche Zusammenhang der Vorstellungselemente ein lockerer, so daß die Teilvorstellungen sich aus ihrem Gefüge lösen und volle Selbständigkeit erlangen, so kehren jene Elemente oft in Verbindungen wieder, die keinem Originale der Außenwelt nachgebildet sind, die über die Wirklichkeit hinausgehen und eine neue Welt vor das geistige Auge zaubern. Diese veränderte Reproduktion ist die „Phantasie".

Die phantasierende Thätigkeit der Seele ist also im Grunde genommen nur eine Erscheinung an den Elementen des geistigen Lebens, ein besonderer Zustand der Vorstellungen. Verändert kehren diese aus dem Dunkel des Bewußtseins wieder; die psychische Vergangenheit hat ihre ursprünglichen Qualitäten verwischt und verschoben. Die Veränderungen sind um so größer und mannigfaltiger, je zersplitterter und zerstreuter jene Elemente durcheinander liegen. Um so mehr erhalten die Schöpfungen der Phantasie das Gepräge der Originalität. Lange Zeit ist ihre innerste Natur verkannt worden. Von Aristoteles bis zu Kant und Fichte hat man sie mit den anderen Äußerungsformen des geistigen Lebens auf ein besonderes Vermögen, das der Seele angeboren sei, zurückzuführen gesucht. Die Untauglichkeit und Haltlosigkeit dieser traditionellen Hypothese tritt klar vor Augen, sobald man nur mit einiger Aufmerksamkeit die Thatsachen der Phantasie durchmustert, die Phasen ihrer Entwicklung beobachtet und in sorgfältiger Analyse die trügliche Oberfläche der Erscheinungen bis zu ihrem Kernpunkte durchdringt. Woraus aber erklärt sich die Hartnäckigkeit und zähe Lebensdauer jener althergebrachten Lehrmeinung? Einfach aus der Neigung der alten Schule, stets den Gesamteindrücken des Seelenlebens im großen Ganzen zu folgen und demgemäß die Modifikationen desselben schematisch zu behandeln. Solche Totaleindrücke leiden aber in der Regel an einer eigentümlichen Unbestimmtheit und geben leicht Anlaß zu irrigen Meinungen. Zudem nahm man zum psychologischen Rekognoscierungsfelde den gebildeten Menschen, der auf der Höhe der Civilisation steht und der den Kulminationspunkt der ganzen bisher abgelaufenen Geschichte seines Geschlechts erreicht hat. Hier fand der befangene Blick des

Empirikers die Elemente der Phantasie als ein Ganzes zusammen, und das Durcheinanderwogen und Verweben der Vorstellungen schien ihm das Spiel einer besonderen, urwüchsigen, selbständigen Kraft zu sein. Denn er hatte nicht die reproducierende Kraft, sondern immer nur den Gesamteffekt der Reproduktion im Auge. So sah man denn die Phantasie für ein selbständiges Seelenvermögen an, das sich von den anderen Formen des Seelenlebens scharf absondere, ja das mit angeborener Feindschaft sowohl der rohen Wirklichkeit als auch der exakten Auffassung der Dinge durch den Verstand gegenüberstehe. Dem spekulativen Geiste kann es aber nicht verborgen bleiben, daß die Gebilde der Phantasie sämtlich in sinnlichen Anschauungen wurzeln, die ursprünglich zwar ein Mannigfaltiges sind, das sich aber im Bewegungsspiele der Vorstellungen in seine einzelnen Glieder zerlegt und sich zu jenen gestaltenreichen Originalgebilden wieder zusammensetzt. Es zeigt sich ihm ferner, daß statt der vermeintlichen Antagonie die unterschätzte Phantasie die treueste Bundesgenossin der anderen „Seelenkräfte" und nicht zum mindesten des hartgescholtenen Verstandes ist.

Ehe wir aber in die Untersuchung dieser Beziehungen zu den übrigen Seelenthätigkeiten eintreten, möge erst noch der eigentliche Inhalt der phantasierenden Thätigkeit einer genaueren Analyse unterzogen werden. Diese Thätigkeit charakterisiert sich nach drei Richtungen hin. Es können nämlich die ursprünglichen Associationen der Vorstellungen durch Weglassung alter, durch Hinzufügung neuer und durch Verbindung beider Elemente abgeändert werden, weshalb man die Phantasie in die abstrahierende, determinierende und kombinierende einteilt. Die abstrahierende Einbildungskraft löst die Teilvorstellungen aus ihren ursprünglichen Verbindungen und isoliert sie. Sie läßt die schwächeren Glieder einer Kette ausfallen, läßt die unbedeutenden Einzelheiten verschwinden, behauptet nur die generellen Momente und verkürzt und verdichtet so die Reihen. Aus unsern Erinnerungen hebt sie das Wesenhafte, das Charakteristische heraus und trennt das zufällige Beiwerk davon. Oft scheidet sie selbst bedeutsame Glieder aus und verstümmelt dann die herkömmlichen Formen. Sie emancipiert von Druck und Beschränkung und vergißt Namen, Daten und Zahlen. Sie liefert das gedrängte Referat, die kurze Inhaltsangabe, das dürre Kompendium, die gedankenschwere Sentenz. Sie läßt das Bild eines Menschen zum Pygmäen, zum Däumling einschrumpfen; sie konzentriert die Raumfernen der Landschaft auf die enge Leinwand; sie diktiert dem Chronisten das Bedeutsame seines Zeitalters. Die größte Bedeutung aber hat sie für das Denken. Sie bezieht die einzelnen Vorstellungen aufeinander, vergleicht sie miteinander, hebt das in ihnen Gemeinsame, Generelle hervor und erzeugt dadurch Gemeinbilder, Schemata, die dann im logischen Denken zu allgemeinen Begriffen verdichtet werden.

Die determinierende Einbildungskraft äußert sich in positiven Ausschmückungen und Zusätzen. Sie liest zwischen den Zeilen, individualisiert

das Unbestimmte, führt die mathematische Progression fort, schmückt ein Faktum mit Einzelzügen aus, ergänzt in den Lücken die fehlenden Glieder, verziert die nackten Gerüste mit reichen Ornamenten und giebt dem allgemeinen Gedanken eine plastische Gestalt. In der zerfallenen Burgruine träumt sie von der Herrlichkeit vergangener Tage, in den Nebelschleiern des Erlengebüsches erblickt sie die Töchter des Erlkönigs, aus dem ungleich erleuchteten Gewölk des Abendhimmels zaubert sie eine gebirgige Landschaft mit Städten und Burgen hervor, aus der Scenerie eines Gemäldes liest sie eine welthistorische Begebenheit, aus der Exposition des Dramas ahnt sie das verhängnisvolle Geschick des Helden. Sie personifiziert die Ideen und verdeutlicht den Orakelspruch. Sie sammelt die abgerissenen Notizen, die zerstreuten Einzelheiten des Gedankenkreises und giebt allem Isolierten eine Beziehung zu einem einheitlichen Begriff. Dadurch „verlängert sie bei jeder Reproduktion die Reihen“ und fügt sie dem ursprünglichen Gedanken immer neue Bestimmtheiten zu. „Nachdem die Sonne zum rollenden Rade geworden war, gab sie dem Rade den Wagen, dem Wagen Rosse und Lenker, diesem sein Gefolge*).

Die kombinierende Phantasie vereinigt die Funktionen der Abstraktion und Determination. Sie nimmt hinweg und fügt hinzu. Wo sie leer gewordene Formen vorfindet, füllt sie dieselben wieder mit lebendigem Inhalt aus. In den Umriß der Menschengestalt zeichnet sie Götter, Engel und Teufel hinein. Oft verstümmelt sie die Menschengestalt und ersetzt die fehlenden Teile durch tierische Organe (Faunen und Satyren, Sirenen, Furien, Medusa). Hierher gehören ferner die symbolisierenden und allegorischen Gestalten der Mythologie, die nach dem Wunderbaren, Seltsamen, Übersinnlichen haschenden Schöpfungen der Kinder- und Volksmärchen, die Gestalten der Träume und die Erscheinungen der Ekstase. So erzeugt sie lauter Produkte, die den größten Schein absoluter Neuheit für sich haben, weshalb man sie schlechthin die „produzierende Phantasie“ genannt hat.

Welche bedeutende Stellung die Phantasie aber im ganzen psychischen Organismus einnimmt, wird erst vollständig klar, wenn wir einen Blick auf ihr Verhältnis zu den anderen Äußerungsformen des geistigen Lebens werfen. Hier kommen zunächst ihre Beziehungen zu den sinnlichen Empfindungen in Betracht. Die Phantasie holt aus ihnen ihre Elemente, ihre Bausteine hervor. Ihre produktive Arbeit besteht dann in der Modifikation und Verknüpfung dieser Elemente zu neuen, originellen Gebilden; nicht aber kann sie sich auf die Produktion der Elemente selbst beziehen. Denn die Empfindungen können nur durch die Thätigkeit der Sinne neu geschaffen werden. Keine Einbildung, und wäre sie die kühnste, ist imstande, eine neue Farbe oder einen ungehörten Klang zu

*) Über einzelne Punkte des Textes vergl. Volkmar, Lehrbuch d. Ps. 3. Aufl. § 77. 79. 84.

erfinden, oder dem Blindgeborenen die Vorstellung des Farbenunterschiedes zu eröffnen. Die Bilder der Phantasie sind bloße Umbildungen des durch sinnliche Anschauung Angeeigneten. Das neue, das sie liefert, besteht immer nur in der Variierung der Verbindungen. Wir können uns daher für ein vernünftiges Wesen keine andere Gestalt als schicklich denken, als die menschliche. Daher macht der Bildhauer oder Maler, wenn er einen Engel oder Gott verfertigt, jederzeit einen Menschen. Jede andere Figur scheint ihm Teile zu enthalten, die sich seiner Idee nach mit dem Bau eines vernünftigen Wesens nicht vereinigen lassen. Die Größe dagegen kann er dichten, wie er will.*) So beschränkt aber die Phantasie in ihrem Stoff ist, so frei und unerschöpflich ist sie in ihrer Form. „Alle Melodie und Harmonie besteht aus wenigen Tönen; alle Landschaften bestehen aus Bäumen, Flüssen, Häusern, Bergen und Thälern; alle Dramen aus gewissen Charakteren und Situationen; alle Worte aus etlichen der 24 Buchstabenlaute: keine Phantasie jedoch kann sich vermessen, die Mannigfaltigkeit der Musik und Sprache, der Landschaften und Dramen zu erschöpfen.“**)

Die Beziehungen zwischen Phantasie und Empfindung äußern sich noch in einer anderen Weise. Die Phantasie kann umgekehrt auch die Empfindung beeinflussen. Sie kann über die von den objektiven Bedingungen des Sinnenreizes gezogenen Grenzen hinausgehen und die Formen der Wahrnehmung im Sinne der herrschenden Vorstellungen umbilden. Ein solcher Sinnestrug führt den Namen „Illusion.“ Gebilde dieser Art sind es, wenn der entfernte Baumstumpf in der Beleuchtung des Mondes als menschliche Person erscheint, oder wenn die Äste der Bäume sich im Dämmerlichte zu monströsen Dingen verwandeln. Aber die durch die Phantasie bewirkte Sinnestäuschung hat nicht immer eine wirklich gegebene Empfindung zur Grundlage. Die Phantasie kann durch eigene Kraft eine Vorstellung zu einer solchen Lebhaftigkeit ins Bewußtsein emporheben, daß diese die sinnliche Klarheit von Empfindungen usurpiert. So entsteht die Hallucination. Eine solche Sinnesvorspiegelung hat z. B. der geängstete Mörder, dem die Gestalt seines unglücklichen Opfers so lebendig vor die Seele steigt, daß er sich davor entsetzt. Noch zu erwähnen ist, daß solchen Sinnestäuschungen jedoch nicht immer psychische Ursachen zu Grunde liegen; die Veranlassungen können auch physischer Natur sein.“***)

Die wesentlichsten Berührungspunkte zeigt die Phantasie mit dem Gedächtnis. Ihre nahe Verwandtschaft ist schon berührt worden. In ihrem Grundzuge sind beide nichts anders als die aufsteigenden Vorstellungen; die Reproduktion ist ihre gemeinsame Mutter. Auch stimmen sie darin überein, daß sich ihre vorzügliche Stärke bei verschiedenen Menschen auf ganz bestimmte Klassen

*) Kant, Anthrop. § 31.

**) Lindner, Lehrb d. emp. Ps. 6. Aufl. § 39.

***) Vgl. Strümpell, Grundr. d. Ps. 10. Kap.

von Gegenständen zu beschränken pflegt. So sagt Herbart: „Wer sich geometrische Phantasie wünscht, der würde ganz vergeblich sich in der Dichtkunst üben, und wer die Kunstworte einer Wissenschaft, die ihn interessiert, ohne alle Mühe behält, der hat oft ein schlechtes Gedächtnis für Stadtneuigkeiten." Seinen psychologischen Grund hat dieser graduelle Unterschied in der individuellen Naturanlage, der Umgebung und der Erziehung. Phantasie und Gedächtnis richten sich nach den herrschenden Vorstellungskreisen eines jeden. So ist auch die Grenzlinie zwischen beiden Reproduktionsarten keine scharfe. Sie greifen mannigfach in einander und lösen sich gegenseitig ab. Je mehr bei der Reproduktion das Vorstellen in die alten Bahnen einlenkt, desto mehr tritt das Gedächtnis hervor; je mehr es sich von der historischen Treue entfernt und mit verschmolzenen Momenten verändert auftritt, desto mehr wird der Einfluß der Phantasie ersichtlich. Die reproduzierten Anschauungen sind aber meistens Einbildungen, weil einzelnes jedesmal ausfällt, wie denn überhaupt die Form der veränderten Reproduktion bei reicherem Seelenleben geradezu jedesmal Platz greift, wo ihr nicht durch die Herrschaft feststehender, starrer Anschauungen entgegengearbeitet wird. Diese der Phantasie günstigen Chancen erklären sich leicht aus dem Einfluß, den die neugemachten Perceptionen fortwährend auf das ältere Anschauungsmaterial der Seele ausüben. Darum haben alle Erinnerungen etwas von der ursprünglichen Wahrnehmung Abweichendes; darum ist auch die älteste Geschichte der Völker in das Gewand der Poesie und Sage gekleidet; wunderselig klingen die Erinnerungen an die eigene Jugendzeit, und der Geist der Sehnsucht schweift träumend und verlangend zu den goldenen Zeitaltern der Völker.

Aber auch zur Denkthätigkeit steht die Phantasie in der innigsten Beziehung. Hier muß zunächst das schon erwähnte alte Vorurteil widerlegt werden, welches, einen Antagonismus zwischen diesen Geistesformen voraussetzend, kühn behauptet: „Verstand und Phantasie seien zwei feindliche Brüder, von denen jener alles tot, dieser alles lebendig mache." Wohl scheint das neckische Spiel der Phantasie zu dem ernsten, gemessenen Wesen des Verstandes nicht recht zu passen, wohl macht das phantasierende Vorstellen der Kinder im Fortschritt der Geistesbildung dem verständigen Erfassen der Dinge Platz, wohl fehlt es den Gebilden der Phantasie an jener Klarheit und Schärfe, welche gerade den specifischen Vorzug des Denkens ausmacht: nichts destoweniger aber vertragen sich scharfes, korrektes Denken und rege, lebendige Phantasie sehr wohl in derselben Seele; ja, es läßt sich vielmehr im Gegenteil behaupten, daß nur Menschen mit großer, kühner Phantasie sowohl in Kunst und Wissenschaft, wie im socialen Leben etwas von dauerndem Werte zu leisten vermögen, daß also die Phantasie die geschätzteste Bundesgenossin des Verstandes sein muß. Jene angebliche Feindschaft beruht auf einer höchst einseitigen Auffassung des Verhältnisses; sie trifft nur, hier aber auch in voller Wucht, die Ausgeburten der zügellosen, ungebundenen Phantasie,

die nicht durch Vorstellung eines bestimmten Zweckes geregelt wird und darum auch nur das Häßliche, Inkorrekte, Barocke und Widrige hervorbringt, wie denn die Einbildungen des Verrückten, des Träumenden und des Kindes diesen Charakter oft an sich tragen. Sobald hier die logische Analyse eintritt, wird das Wertlose, das Phantastische, das Unhaltbare zerstört und alles abgeklärt, was trübe war. Der Verstand setzt den Luftsprüngen eine Schranke, der Überschwenglichkeit ein Maß. Er beugt die Erzeugnisse der Einbildung unter seine Gesetze und verleiht ihnen innere Wahrheit. Er bietet die Regel; bei solcher Leitung erzeugt die Phantasie aus dem Stoff des Gedächtnisses gesunde Formen. Schaltet aber die Einbildungskraft in ungezügelter Willkür, spottet sie jeder logischen Censur, so wird sie zum Hindernis der wahren Geisteskultur, so erzeugt sie Wahngebilde der abenteuerlichsten Art, so verrückt sie die Köpfe zur schamlosen Behauptung des haarsträubenden Unsinnes und entfesselt sie in unseliger Schwärmerei und finsterem Aberglauben die unlautersten Begierden und Leidenschaften. Darum darf die Phantasie nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern bedarf der Obhut und Leitung des Verstandes.

Umgekehrt leistet aber auch die Phantasie dem Verstande die wichtigsten Dienste. Der Verstand will sich reflektierend auf möglichst viele Vorstellungen werfen. Also muß ein treibendes Element vorhanden sein, das die Vorstellungsmassen aus ihrer Starrheit herausreißt und sie in eine flutende Bewegung bringt. Das nun besorgt die Phantasie; mit einem Schlage regt sie tausend Fäden, die dann der Verstand in einen einzigen Knoten verschlingt. Ohne ihre Beihülfe würde das geistige Leben etwas Ungelenkes, Dürftiges haben; die Vorstellungen würden stagnieren, und wenn ihre Fülle noch so groß wäre; die Resultate der verstandesmäßigen Überlegung würden unklar, verworren und vielfach gefälscht sein. Sie ist also die belebende Kraft des geistigen Organismus, „der Merkurius in der menschlichen Komplexion“; sie ist es, die durch Wechselwirkung mit dem Verstande Leben, Einheit und Ordnung in der Gedankenwelt erzeugt.

Nicht minder groß ist die Bedeutung der Phantasie für das Gefühlsleben. Die Gefühle existieren an und mit den Vorstellungen und sind nichts außerhalb derselben. So teilen sie auch alle Schicksale der Vorstellungen. Sie steigen und fallen mit jeder momentanen Förderung und Hemmung des Vorstellungsablaufes; sie sind die unzertrennlichen Begleiter der geistigen Operationen; ja, sie bringen der Seele den Wechsel der Vorstellungen erst nachdrücklich zum Bewußtsein. Nun ist aber der Rhythmus des geistigen Lebens fast ausschließlich durch die Phantasie bedingt. Sie ist es, die das Tempo des Vorstellungslaufes bestimmt und beschleunigt, und damit wird sie zu einer reichlich fließenden Gefühlsquelle. Sie führt ein leichtes, freudiges Wogen der Gefühle mit sich, bei welchen die Lösungen die Spannungen überwiegen, und erheitert das Gemüt durch wechselvolle Schauspiele. Sie schützt uns dadurch vor dem unbeweglichen Versinken in

starre, grübelnde Gedanken, welches der Impuls des Trübsinnes und der Schwermut ist. Allein ihre Bedeutung für das Gefühlsleben ist damit noch nicht erschöpft. Sie kann durch einzelne Schöpfungen auch ganz bestimmte, innige und tiefe Gemütsstimmungen hervorrufen. Eine solche Kraft wohnt namentlich den Symbolen inne. Hier macht die Phantasie den Übergang des Vorstellens vom Sinnlichen zum Geistigen und Übersinnlichen, vom Irdischen und Vergänglichen zum Erhabenen und Ewigen. Sie knüpft an die Dinge der Außenwelt eine Menge von Nebenvorstellungen an und umgiebt sie dadurch mit einem mächtigen Gefühlskolorit. So wirkt ein einfaches Kruzifix mitten in stiller Waldeinsamkeit als ein Symbol des Allgegenwärtigen und erweckt Erinnerungen, die bis in das Dämmerlicht ferner Jugendzeit zurückreichen. So wurde der verzweifelnde Faust durch das Osterlied des frommen Glaubens und den gewaltigen Glockenklang des nahen Domes weicher gestimmt; die süße Erinnerung an die glücklichen Jahre der Kindheit, wo seine Seele im Glauben den Frieden gefunden, gab ihn der Welt wieder und zog ihm die verhängnisvolle Phiole vom Munde hinweg. Welche eindringliche Herzsprache reden weiter der stille Friedhof mit seinen Grabeshügeln, die Richtstätte mit ihrem Rabengekrächz, die zerfallene Burgruine in dem Schmuck der ewig sich verjüngenden Natur! Bald stimmt hier die Phantasie das Gemüt zu stiller Wehmut, Sehnsucht und Trauer, bald haucht sie Gefühle des Grauens und Entsetzens ein, bald führt sie die Seele in begeistertem Schwunge aus der Wirrnis und Trübsal des Daseins zu lachenden Blumenthälern hin.

Endlich steht die Phantasie auch in der innigsten Beziehung zum Streben. Alle Ziele unsers Strebens liegen in der Zukunft, sind also dem leiblichen Auge verborgen. So hat die Phantasie ein Bild zu entwerfen des, was wir werden und was wir erreichen wollen, einen Aktionsplan zu zeichnen, demgemäß wir fortan unsere Schritte lenken. Auf dem Boden der Erfahrung klärt sich dann das Bild immer mehr ab und gewinnt an größerer Zugkraft. Denn die Energie des Strebens wächst mit dem Wert, den die Phantasie den erstrebten Dingen verleiht. Aber auch jede gegenwärtige Handlung wird von der Phantasie geleitet. Sie entwirft auf Grund der gegebenen Verhältnisse den Situationsplan, normiert die einzelnen Stadien der seelischen Aktion und verleiht jedem untergeordneten Gliede der Handlung Richtmaß und Wert. Sobald aber in dem Fluß der Ereignisse eine Stockung eintritt und neue Erfahrungen die ursprüngliche Annahme korrigieren, variiert sie die Verbindungen, knüpft sie die zerrissenen Fäden wieder an, ersinnt sie neue Möglichkeiten und treibt sie den Willen zu energischer Handlung. Jede That wird in der Phantasie geboren, und wo immer etwas Großes gewollt, Ausgezeichnetes geleistet, höchste Kraft angestrengt wird, da geschieht es unter ihrer wesentlichen Mitwirkung.

Somit übt die Einbildungskraft einen tiefgehenden Einfluß auf die Welt der Gedanken, der Gefühle und Begehrungen aus; denn alle diese inneren Vorgänge

treten erst durch die Berührung der Phantasie in die Erscheinung. Sie ist, wie Bogumil Goltz sie nennt, ein himmlischer Genius, eine weibliche Gottheit, die alles in allem schafft und im innigsten Bunde mit dem Herzen die Wunder der Weltschöpfung ohne Aufhören wiederholt. Man hat sie mit Recht auch wohl „die Lunge der Seele" genannt. Denn sie ist die Vermittlerin, die Ernährerin, die Bewegerin aller vereinzelten Glieder des psychischen Organismus, die sprossende Blüte der ganzen sinnlichen Organisation zum weiteren Gebrauch der denkenden Kräfte;*) sie ist auch der zauberkundige Diener, der jeden in das Land seines Wunsches führt. Menschen mit lahmer Phantasie leiden an seelischer Schwindsucht; sie versinken in geistige Armut, und alle ihre Gedanken bewegen sich in starren, toten Formen. Aber auch die eigentlichen Krankheiten der Seele haben in der Phantasie ihren Sitz. Wo sie maßlos fortwuchert und alle Gesetze der Vernunft verachtet, da tauchen diese furchtbaren Dämonen, diese Schreckgestalten der Menschheit auf, die uns äffend höhnen und unser Herz mit Schauder und Entsetzen erfüllen. Aber im Bunde mit der Wahrheit ist sie eine Himmelstochter, eine Quelle höchster Glückseligkeit, eine schöne, unverwelkliche Gattin, die dem Menschen auf seinem Erdenwallen zugesellet ist. Sie verscheucht die Sorgen der Notdurft, löst den Geist von den Banden des Elends, verklärt die Schaffensfreude, erhellt den Lebenspfad und erleuchtet selbst das Dunkel des Jenseits mit hellen Hoffnungsstrahlen. Denn sie erfüllt das Herz mit der beseligenden Ahnung, daß es Güter gebe, die über das zeitliche Mühen und Sorgen hinausgehen und dennoch dem Menschen erreichbar seien. Es wendet sich dieser Drang nach innen, um für den Zwiespalt des sittlichen Bewußtseins Versöhnung zu suchen, und kehrt sich dann in stiller Andacht dem Unsichtbaren, dem Göttlichen zu. So enthüllt die Phantasie das wahre Wesen und die wahre Heimat des Menschen, und beseelt die Welt des Wirklichen mit dem Blicke der Liebe und Sehnsucht. Aber sie umkleidet das vollkommen Gedachte auch wieder mit realer Erscheinung und giebt dem Abstrakten in Idealen Leben und Sein. Das sind dann die leuchtenden Vorbilder unseres Lebensganges, die ewigen, unvergänglichen Normen unsers Denkens und Thuns. Im Anschauen der Ideale findet der Mensch seine reinsten Freuden, im Streben nach ihnen seine höchste Würde. Aber er macht die betrübende Erfahrung, daß er sie hienieden niemals völlig und dauernd verwirklichen kann; so wecken sie fortwährend aufs neue seine Sehnsucht und lenken seinen Blick auf die ferne Heimat voll Freude und Seligkeit jenseits der irdischen Unzulänglichkeit, wo im idealen Dasein das sittliche Bewußtsein volles Genüge erlangt. Es entspringt also auch die Religion der Produktivität der Phantasie; sie erzeugt die idealen Gestalten des Göttlichen, Ewigen, Unendlichen, die jeder Mensch als seine höchsten Güter in der Brust trägt, und aus denen er den beharrlichen Antrieb zu werkthätiger Tugend nimmt.

*) Feuchtersleben, Zur Diätetik der Seele. 3. Kap.

Sie ist auch die Mutter der Kunst. Sie bewegt des Künstlers Seele mit einer Idee, entzündet seinen Schaffensdrang, öffnet ihm das Auge zu wundervollen Aspekten und führt ihm die Hand zum künstlerischen Bilden. Sie zeigt ihm die Bilder des Schönen in Natur und Leben, merzt alles Häßliche und Widerwärtige aus und verleiht dem Kunstwerk den ätherischen Hauch der Poesie. In solchem Gewande aber treten uns die idealen Mächte besonders nahe; ihre Zauber fesseln Geist und Gemüt, und wie auf Flügeln schwingt sich die Seele aus der Alltäglichkeit des Daseins zu reinen, ungetrübten Freuden empor. Goethe preist sie als seine höchste Göttin, weil seine Kunst ihr das Dasein dankt. Sie ist die ewig bewegliche, immer neue, seltsame Tochter Jovis:

„Sie mag rosenbekränzt
Mit dem Lilienstengel
Blumenthäler betreten,
Sommervögeln gebieten
Und leichtnährenden Tau
Mit Bienenlippen
Von Blüten saugen;

Oder sie mag
Mit fliegendem Haar
Und düsterm Blicke
Im Winde sausen
Um Felsenwände,
Und tausendfarbig
Wie Morgen und Abend
Immer wechselnd
Wie Mondesblicke
Den Sterblichen scheinen."

Der Phantasie eröffnet sich ein weiteres Arbeitsfeld in dem Auf- und Ausbau der Wissenschaften. Hier tritt sie in den Dienst der Erkenntnis und der Forschung. „Nur mit ihrer Hülfe macht der Historiker ferne Zeiten und fremdartige Zustände sich lebendig, zaubert der Geograph Länder, die sein Auge nie gesehen hat, anschaulich vor die Seele, findet der Sprachforscher die Beziehungen unter den Sprachformen und die Regeln für deren Bildung, entdeckt der Mathematiker seine ehernen Gesetze, verfolgt der Naturforscher die unendliche Mannigfaltigkeit der Naturdinge und erkennt ihre innere Verknüpfung. Nur unter ihrer Mitwirkung kann der Rechtslehrer die Fälle, aus denen er seine Gesetze ableitet und auf welche diese Anwendung finden, konstruieren, der Philosoph den inneren Zusammenhang der Dinge und ihre Zwecke erforschen.*)" Herbart sagt in dieser Beziehung: „Zum Selbstdenken in den Wissenschaften gehört ebensoviel Phantasie als zu poetischen Erzeugnissen, und es ist sehr zweifelhaft, ob Newton

*) Ackermann, die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben in „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. X, S. 92.

oder Shakespeare mehr Phantasie besessen habe." Allein das eigentliche Prüfen, Wägen, Messen und Urteilen in der wissenschaftlichen Arbeit bleibt ganz der Funktion des Verstandes überlassen. Er ist es, der die Gebilde des Trugs und Wahns zerstört, der den Aberglauben in dem Dunkel seiner Schlupfwinkel aufspürt, und der den Errungenschaften der Forschung den Stempel einleuchtender Gewißheit aufdrückt. Aber ohne die Mitwirkung der Phantasie würde er ratlos den Dingen gegenüberstehen, würde er traurig langsam von einem Element zum anderen schleichen; denn die ganze Fülle der Kombinationen, der lebendige Rhythmus des Vorstellungslaufs ist der Effekt der Einbildungskraft. Mit vereinten Kräften aber erzeugen sie jene duftenden Blüten des Menschengeistes, und lüften sie das Schleiertuch der Erscheinungswelt.

Und noch ein beseligendes Wesen wird von der Flamme der Phantasie genährt: der Witz. Ganz heterogene Vorstellungen bringt er in Beziehung zu einander und entdeckt zwischen ihnen frappante, ungeahnte Ähnlichkeiten. Wo er mit seinen fröhlichen Genossen, dem Humor und der Jovialität, auftritt, da muß aller Murrsinn, Mißmut und Griesgram weichen, da rettet er uns von Dünkel, Beschränktheit, Pedantismus und trübsinnigem Bangen, da beschämt er die grämliche Sorge, den aufgeblasenen Stolz und den peinigenden Wahn. Er ist eine wahrhaft göttliche Kraft. Der Witzbold hat sein Spiel schon halb gewonnen, ehe er nur anfängt. Eine heitere Stirn, helles Auge, lächelnder Mund und zuvorkommendes Wesen erheitern wie ein junger Frühlingsmorgen, und sind die Zeugen einer milden, guten Gesinnung. Wie schön preist Schiller diesen edlen Götterfunken! Geburt, Stand, Geschlecht, Reichtum, alles wird vergessen, wenn der Becher der Fröhlichkeit kreist und jene Tochter aus Elysium mit ihren Rosenwangen unter Menschenkindern freundlich weilt.

„Ihre Zauber binden wieder,
Was die Mode streng geteilt!
Bettler werden Fürstenkinder,
Wo ihr sanfter Flügel weilt."

Wer wollte da nicht versuchen, diesen lindernden Balsam für das kranke Gemüt bereiten, oder wenigstens doch anwenden zu lernen! Denn des Lebens Pfade sind oft mühsam und rauh. Streng und kalt muß der Blick den Beruf umklammern; die Losung des Tages erheischt Mannesernst und Pflichttreue; die Arbeit muß exakt sein, damit das Werk dem Zweck genüge. Da ist die Spende des Humors eine süße Labe, eine versöhnende Kraft, ein lichter Himmelsstrahl auf dunklem Erdengange.

Aber auch dieser praktischen Arbeit selbst erweist sich die Phantasie als unentbehrliche Genossin. Wir alle werden auf den Markt des Lebens getrieben, um in Kampf und Sorge des Lebens Güter zu erringen. Da gilt es, nach rechts und links zu blicken, Pläne zu entwerfen, Kombinationen zu erfinden, die

möglichen Wirkungen zu übersehen, die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs zu taxieren. Alle diese Zurüstungen und Verzweigungen des Berufslebens sind aber wieder nichts anders, als die Thätigkeiten der Phantasie. Sie macht den Menschen praktisch, den Geist regsam und den Kopf anstellig. Wer mit diesem lichtvollen und leichtbeschwingten Triebe die Lebensfahrt unternimmt, der kann mit zuversichtlichem Mut und vollem Kraftgefühl in die Schranken treten. Der Wogendrang der Schicksalsstürme mag mächtig aufprallen, Krisen und Geschäftsstockungen mögen ihn zum Bettler, zum Flüchtling machen; aber seine Lebenskraft wird nicht gebrochen. Aus der verglimmenden Asche holt er den Funken zu neuem Lebensmut, und aus dem Silberquell der Phantasie schöpft er die Welle der Verjüngung.

Somit ist die Phantasie das gewaltige Schwungrad des Geistes, das uns über die toten Punkte des Seelenlebens leicht und frei hinwegführt; der sprudelnde Bronnen, der die Gebilde der Seele durch steten Kraftzufluß erquickt und nährt; das verklärende Himmelslicht, das sich mit versöhnendem Scheine über die Mühsal des Erdenlebens ausbreitet. Aber sie kann auch verzehrende Unruhe bereiten; sie kann auch den Sinn bethören, das Herz verfälschen und das Urteil in Träumereien und Hirngespinsten verstricken; sie kann auch abwärts zur Hölle des Unglücks und der Verzweiflung führen. „Sie ist“, wie der treffliche Feuchtersleben sagt, „ein sanftes, vestalisches Feuer, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt, wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift.“ Freude und Schmerz liegen in ihrer Schale, Glück und Unheil entsteigen ihrem Schoße, Fluch und Segen verhängt sie über den Menschen. Wenn nun also das Menschenlos wesentlich von ihrem Entwicklungsgange abhängt, wenn das gesamte geistige Leben vorzüglich durch sie bestimmt ist, wenn sie des Lebens Heiterkeit verdunkeln und zerstören, aber auch des Lebens Trübsal erhellen und verklären kann; so erwächst daraus der Erziehung, die das innere Leben harmonisch zu gestalten hat, eine unabweisbare Aufgabe. Sie soll den edlen Trieb mit aller Sorgfalt pflegen, den ungestümen Wildling aber mit Strenge zügeln. Sie soll die schwache Kraft stützen und stärken, dem blinden Überschwang aber feste Schranken ziehen. Ihre sorgfältige Berücksichtigung ist unerläßlich, wenn die pädagogische Arbeit wachsen und gedeihen soll. Bei der rechten Pflege aber offenbart sie ihre befruchtende Wirkung auf Geist und Gemüt und ebnet sie dem Erziehungsgeschäft den Weg zum guten Ziele.

* * *

(Schluß folgt.)

Das geometrische Ornament.

Von J. Honke, Lehrer in Berg (Waldbröl).

(Schluß.)

Der theoretische Teil.

Wir hätten es gern gesehen, wenn der Verfasser die einzelnen größeren Abschnitte mit Überschriften versehen hätte. Wie sich der Stoff jetzt präsentiert, Abschnitt an Abschnitt gereiht, meint man beim ersten Lesen in ein ungeheures Meer zu versinken. Einem eingehenden Studium kann das hinderlich sein. Aber durch wiederholte, ernste Beschäftigung wird man klar, und dann findet man auch eine Disposition heraus; so ist der Stoff lernbarer, leichter zu behalten, man kann freier darüber verfügen. Wir wollen darum erst den Plan des Ganzen hier folgen lassen und dann einige Punkte durch Aufführung betreffender Abschnitte besonders beleuchten.

I a) Nachweisung, wie sich aus der ersten Stufe des Ornamentes die zweite entwickelt hat. Dort entsteht das Ornament durch den technischen Vorgang. Hier hat es selbständige Bedeutung und ist vorherrschend geometrisch.

b) Beispiele hierfür aus der Gegenwart bieten: 1. die Kunstthätigkeit der „wilden Stämme;“ 2. die Thätigkeit unserer Handwerker.

II. Die Zwischenstufen bei der Übertragung der Formen. Die textilen Produkte fanden doppelte Verwendung:

a) als Kleidung, ein Umhüllen des Körpers;

b) als Wohnung, Bau, ein Umhüllen des Raumes.

III. Nachbildung der Raumesabschlüsse in andern Stoffen. Entstehung der Baukunst. Nachbildung des Ornamentes in andern Stoffen und freiere Behandlung auf geometrischer Grundlage.

IV. Das ist bei den einzelnen Völkern in verschiedener Weise geschehen. Die lokalen Verhältnisse und religiösen Vorstellungen kamen dabei in Betracht. Wie:

1. bei den Chinesen, dem ältesten Volke; 2. bei den Indiern; 3. in Mesopotanien a) bei den Chaldäern in der Ebene, b) bei den Assyrern am Rande des Gebirges; 4. bei den Ägyptern; 5. bei den Hellenen; 6. bei den Etruskern und Römern; 7. in der altchristlichen Kunst; 8. in der keltischen Kunst; 9. in der byzantinischen Kunst; 10. in der arabisch-maurischen Kunst. —

Zu Ia: „Auf den elementaren Stufen der Bildung rücken die einzelnen Stämme in ihren Zuständen, Äußerungen und Bestrebungen eng aneinander und zeigen noch nicht die scharfen Unterschiede, welche sie in den Zeiten reicherer Kultur

trennen.“ Die ersten Versuche des menschlichen Kunstsinnes, seine ersten Erfindungen wurden durch die Befriedigung seiner notwendigsten Lebensbedürfnisse erleichtert und vermittelt. Die Not machte erfinderisch, sie ließ gewisse Naturkörper, selbst die Glieder des menschlichen Leibes (die hohle Hand) als geeignet zur Verrichtung eines bestimmten Dienstes erscheinen. Die ältesten Geräte (Urgeräte) wurden zuerst so hingenommen, wie sie in der Natur vorkamen; dann durch andere Naturkörper, wie scharfe Steine, spitze Knochen, Dornen ꝛc. für den beabsichtigten Dienst noch zweckmäßiger gestaltet. In diesen Urgeräten erscheint aber die Form vom Stoffe bedingt und von einer eigentlichen Kunst, von einer Beherrschung und Bemeisterung des Stoffes durch die Form kann man noch nicht reden; der Anfang eigentlicher Kunst ist erst mit der Trennung des Stoffes von der Form gesetzt; als die biegsamen Baumzweige zum Zaungeflecht, die Pflanzenfaser zum Binden, Flechten, Weben, die Tierhaut zu Herstellung von Riemen, der Thon zum Gefäß, das Metall zur Platte, zum Draht ꝛc. verarbeitet wurde, als der rohe Stoff durch bewußte, menschliche Arbeit zu einem bestimmten, beabsichtigten Zweck umgeformt wurde, wobei die Erinnerung an die Vorbilder der Natur den Menschen leitete; erst da war die erste und älteste Stufe der menschlichen Kunstthätigkeit erstiegen. Dieselbe offenbart sich zuerst im Handwerke; das menschliche Bedürfnis bestimmle die Zweckmäßigkeit, das dem Menschen angeborne ästhetische Gefühl (die Lust und Freude am Schmuck) die Schönheit des Handerzeugnisses (des Manufakts). „Im Handwerk offenbart sich zuerst die menschliche Kunstfertigkeit; die Lust, das Gerät zu schmücken, weckte am frühesten den Formensinn. Die Weberei und Töpferei müssen wir als die Mutterkünste begrüßen; im Kreise des Ornaments spielt sich die älteste Entwicklung unserer Kunst ab. Beinahe unwillkürlich entstanden die Ornamente. Der Vorgang bei der textilen Arbeit selbst führte zum Verflechten, Reihen, Binden, Säumen und gab dem Bande, der Krone, dem Saume den Ursprung. Das Treiben der Metalle, die älteste Weise der Metallverwendung im menschlichen Dienst, ließ unwillkürlich Buckel entstehen, welche in Reihen zusammengestellt, gleichzeitig einen Schmuck bildeten und weiterhin zu Kreis- und Spiralornamenten Anlaß gaben.“

„Das Ornament, als Produkt des technischen Vorgangs, bildete das erste Glied in der Entwicklungsreihe dekorativer Formen. Auf dem weiteren Wege werden sodann die Ornamente, welche ursprünglich nur einem Stoffe und einer bestimmten technischen Prozedur entsprossen sind, ausgetauscht und gemischt. Dieses Schicksal trifft namentlich die Ornamente der textilen Kunst (Saum, Band, Tau). Sie begegnen uns in sehr früher Zeit bereits auf Thongefäßen und Metallgeräten. In einzelnen Fällen kann man auch die Ursachen der Mischung erraten. Vertikale, von Querstrichen durchkreuzte Linien auf Thongefäßen deuten darauf hin, daß die letzteren früher zur größeren Sicherheit mit Weiden oder Binsen umflochten wurden.“ Die Übertragung der Ornamente auf die Geräte und Bau-

werke setzt die Weckung des rein künstlerischen Interesses voraus, sie zeigt das Bestreben, der Idee einen formellen Ausdruck zu geben, eine Formensprache zu reden, als deren Elemente das Ornament anzusehen ist. Das Ornament erhebt also Anspruch auf eine selbständige Geltung, es trägt vorherrschend symbolischen Charakter. In dieser formellen Anwendung des Ornaments haben wir die zweite kulturhistorische Stufe der bildenden Kunst zu sehen; ihre Entstehung fällt ebenfalls noch in die vorhistorische Zeit. „Drei Ornamentgattungen treten uns entgegen: das geometrische oder lineare Ornament, aus mannigfachen, rechteckig gebrochenen, im Zickzack geführten, im Kreise geschwungenen Linien und kleinen Feldern gebildet; das Pflanzenornament oder die florale Dekoration und das Tierornament, welches wieder in zwei Unterarten sich scheidet, je nachdem Seetiere, wie Tintenfische, Mollusken, Medusen rc. oder größere Landtiere, wie Pferde, Ziegenarten, Löwen rc. das natürliche Vorbild boten. Im geometrischen Ornament klingt vielfach noch die Erinnerung an die älteste, den technischen Vorgängen entlehnte Dekorationsweise an. Dasselbe besitzt von allen Gattungen die weiteste Verbreitung." Aus der Tiefe des Bodens wurden Geräte und Schmucksachen, die nur mit geometrischen Ornamenten geschmückt waren, an der Stätte des alten Olympia ausgegraben, ebenso in Hissarlik, wo Schliemann das alte Troja vermutete, in Cypern und Unteritalien, sowie in den Schweizer-Pfahlbauten und dem skandinavischen Norden. Hier liegt die Vermutung nahe, daß die indogermanischen Völker diese Ornamente, ähnlich wie die Künste des Handwerks, wie einen Teil ihres Sprachschatzes nebst einem einfachen (Ur-) Alphabet, aus ihrer arischen Heimat mitgebracht haben. Während die geometrischen Ornamente schon einen hohen Grad der Durchbildung zeigen (sie sind oft mit größter Präcision durchgeführt und zeugen von großem Geschmack und richtigem Urteil in der Verteilung der Massen), bekunden die gleichzeitigen pflanzlichen und figürlichen Darstellungen noch eine große Roheit in der Ausbildung. Die stilgerechte Ausbildung des Pflanzen- und Tierornaments müssen wir also in eine spätere Zeit verlegen, wie sie ja auch in der Kulturentwicklung später auftrat; wir sehen darin die dritte Stufe der dekorativen Kunst und werden uns im dritten Teile dieses Werkes genauer damit zu befassen haben. Bemerkt mag hier noch werden, daß Pflanzen- und Tierbilder besser gelingen als die Wiedergabe der menschlichen Gestalt; dieselbe erfolgte zuerst nicht in plastischer Ausarbeitung, sondern in Flachbildern, wie Teppicharbeiten, Malereien auf Thongefäßen, gefärbten Steinreliefs. Tier- und Menschengestalten haben wir im dritten Teile d. W. nur soweit zu berücksichtigen, wie sie der dekorativen Kunst angehören. Die eigentliche Plastik und Malerei gehören nicht unmittelbar in das Gebiet des Kunstunterrichts der Volksschule. —

Zu IIa: Aber auch die Thätigkeit des Bindens und Verbindens, des Deckens, Umhüllens — die Kunst der Bekleidung — wird von uns fort-

gesetzt geübt. Ehe wir indessen genauer hierauf eingehen können, müssen wir zuerst einen historischen Überblick gewinnen, in welcher Weise sich dieses Princip der Übertragung, der Bekleidung, bei den einzelnen Völkern der alten Welt ausgebildet hat. Das Bedürfnis des Befestigens (Bindens) und des Deckens (Abschließens, Umhüllens) veranlaßte den Menschen schon frühe, sich nach bindendem und deckendem Material umzusehen; ersteres lieferten der Bast der Bäume, die Halme der Gräser, tierische Sehnen, Gedärme und Hautstreifen ꝛc., letzteres die Felle der Tiere, die Rinde der Bäume. Das Flechten von biegsamen Zweigen, Rohr, Binsen, Bast, Riemen führte zur Verarbeitung der Faserstoffe durch die Kunst des Spinnens und Webens und dadurch zur Herstellung von Decken, Teppichen, Leinwand. — Diese textilen Produkte erfuhren seit uralter Zeit eine doppelte Verwendung, nämlich zum Umhüllen des Leibes (Kunst der Bekleidung) und zum Abschließen des Raumes, um das Innenleben der Familie von dem Außenleben zu trennen (Anfänge der Baukunst). Sicher ist diese letztere Benutzung der textilen Stoffe älter als die erste, denn es ist bis jetzt noch kein Menschenstamm auf der ganzen Erde ohne irgend ein Obdach angetroffen worden, wohl aber giebt es Stämme, die keinerlei Bekleidung kennen, die aber Felle, Flechtwerk und Gewebe zum Schutze und zur Einrichtung ihres Lagers verwenden. In allen germanischen Sprachen haben die Wörter „Wand, Gewand (Leinwand)“ dieselbe Wurzel und dieselbe Grundbedeutung. Wand bezeichnet noch heute in der Baukunst dasjenige Element, welches die Innenräume abschließt gegen die Außenwelt; Gewand bezeichnet das Kleid oder das Tuch zur Kleidung, welches den Körper des Menschen umschließt (umwindet). Werfen wir zuerst einen kurzen Blick auf die Bekleidung des Menschen. Aus den auf uns gekommenen Beschreibungen und kurzen Andeutungen über die Kleidung, Bewaffnung und körperliche Ausschmückung bei den alten Völkern könnten wir uns keine deutliche Vorstellung machen, wenn uns nicht Darstellungen derselben an Statuen, Monumenten, Geräten, Gefäßen ꝛc. in reicher Anzahl erhalten wären. Wir besitzen eine Reihe Gewandstatuen, von welchen namentlich die griechischen durch ihren freien Faltenwurf zeigen, daß die Draperie nach absoluten Schönheitsgesetzen behandelt wurde. Hierdurch traten die Griechen, namentlich nach den Perserkriegen, in Gegensatz zu den „barbarischen Völkern.“ — Das gesamte Kleiderwesen aller Zeiten und aller Völker läßt sich auf drei Grundformen zurückführen: 1. den Schurz (das älteste Bekleidungsstück), 2. das Hemd, 3. den Überwurf. Hierzu kommen noch die Formen der Fuß- und Kopfbekleidung. — Die Wahl der Bekleidungsstoffe ist abhängig von dem Nahrungserwerb und dem Wohnort der einzelnen Stämme; Jäger- und Hirtenvölker werden die Felle der Tiere vorherrschend verwenden; ebenso sind die im kalten Norden lebenden Völker auf die Felle der Pelztiere angewiesen, während die im heißen Süden lebenden Stämme mehr die Pflanzenstoffe vorziehen: Blätter, Laubbüschel, Binsen, Schilfe, Grashalme,

Bastschnüre, Rindenstücke, die an einer Lendenschnur befestigt, die einfachste Bedeckung bilden; ferner können die in der heißen Zone lebenden Menschen ganz oder teilweise nackt gehen, in welchem Falle die Bemalung der Haut, das Tatuieren, einen Ersatz bietet, während die nordischen Völker durch das rauhere Klima zu einer vollständigen und dichten Umhüllung ihres Körpers gezwungen werden. Überall können wir beobachten, daß mit der Ausbildung der Webekunst auch mehr oder weniger ausschließlich gewebte Stoffe zur Bekleidung verwendet werden. (Nach dieser Einleitung wird jede der drei Grundformen ausführlich besprochen). —

Zu IV, 7: Die altchristliche Kunst mußte zunächst mit den Kunstformen fürlieb nehmen, welche die damalige heidnische Kunst bot, und so rettete sie gerade für die Zeiten eines späteren neuen Aufschwungs die einzigen Grundgesetze, die das Fundament eines neuen Gebäudes werden konnten; sie streifte nach und nach vom Bestande des alten Kunstschatzes ab, was dem neuen Gedanken sich nicht fügen wollte, und behielt gerade als gesunden Kern bei jene uralten Typen und Symbole der Kunst, aus denen sich einst das klassische Kunstleben entwickelt hatte, woraus sich auch groß und herrlich der Baum einer christlichen Kunst entfalten durfte. Die ältesten Spuren dieser christlichen Kunst finden wir in den Katakomben von Rom: Felsengräber mit Malereien und Reliefdarstellungen biblischen Inhalts; antiker Formensinn spricht sich in den rein ornamentalen Teilen aus; ferner in der Einteilung der Decken und Gewölbe in Felder, in der Behandlung der Gewänder, in den Kopftypen der Figurenbilder. Die Mehrzahl dieser Wandgemälde hat nur einen untergeordneten künstlerischen Wert; eine höhere Stufe der Entwicklung vermochte die christliche Kunst erst zu erreichen mit der Anerkennung des Christentums als Staatsreligion. Die neue Kultur fand vorherrschend Ausdruck in den Bauten und Wandgemälden. Den Bedürfnissen des christlichen Gottesdienstes genügten in vollem Maße die altchristlichen Basiliken, die altchristlichen Haupt- und Stiftskirchen, welche den heidnischen Markt- und Gerichtshallen nachgebildet waren. Den reichsten Schmuck empfingen die Basiliken durch die Mosaikmalerei, sie ist geradezu typisch für die altchristliche Zeit. Der Fußboden und teilweise auch die Wände waren mit Platten bedeckt, deren Muster aus Marmortäfelchen zusammengesetzt waren. An den Oberwänden, Bögen und Nischen glänzten Ornamente und Figuren, die aus farbigen Steinwürfeln und Glasstiften, die im Mörtel hafteten, gebildet wurden und sich vom Goldgrunde abhoben. Gerade in den mosaikartig gemusterten Fußböden findet das geometrische Gesetz, welches diese ganze Kunstrichtung beherrscht, die befriedigendste Anwendung. (In dem folgenden Abschnitt wird nun dargelegt, wie sich dieses geometrische Princip in den Wandmalereien und Mosaiken der „romanischen" und „gotischen Kunst" entfaltete. In der letzteren, der ja die großen Mauerflächen fehlten, wurde durch die Malerei des Glases in gewissem Sinne ersetzt, was an Wandmalerei mangelte). —

Mit diesen Proben dürfen wir uns begnügen, um so eher, da wir die Veranschaulichungsmittel hierzu, die 23 Tafeln Braun- und Farbendruck, dem Leser nicht vorlegen können. Denn diese kunstgeschichtlichen Belehrungen stehen in engster Beziehung zu dem praktischen Teil, zu dem Stoffe, welcher in der Schule behandelt werden soll. Sie heben den Lehrer über den Stoff, der Lehrer gewinnt durch den lichtvollen Vortrag Einsicht in den Zusammenhang dieser künstlerischen Gebilde.

Der praktische Teil.

Wir geben auch hier zuerst eine Übersicht des Ganzen. Es widerstrebt uns, den Inhalt im Auszuge mitzuteilen; wir wollen nicht versuchen, mit flüchtigen Worten zu sagen, was sich mit solchen nicht darstellen läßt. Zudem ist es lehrreicher, über den einen oder andern Punkt etwas Ausreichendes zu erfahren, als über das Ganze nur so obenhin sprechen zu hören.

I. Weiterführung der Stillehre. Der Verfasser spricht über den Zweck der Kunstformen, a) derjenigen aus dem Pflanzenreich (Blattwelle und Säule); b) derjenigen aus der textilen Kunst (Bänder, Riemen und Gewebe). Dabei kommen auch die drei Schönheitsgesetze (Symmetrie, Richtung und Proportion) zur Sprache.

II. Besprechung der Zeichnungen. Wir geben die Überschriften der einzelnen Abschnitte an. Es sind gewissermaßen die methodischen Einheiten des geometrischen Ornaments: 1. der Punkt; die Linie; der Winkel; 2. das Quadrat; 3. das regelmäßige Achteck; 4. das gleichseitige Dreieck; es umfaßt a) geometrische Figuren, b) Banddurchschiebungen; 5. das gleichseitige Sechseck; es enthält a) geom. Figuren, b) Schneesterne, c) maurische Banddurchschiebungen; 6. das regelm. Fünfeck; 7. das regelm. Siebeneck; 8. der Kreis: a) Banddurchschiebungen, b) gotisches Maßwerk, c) keltische Flechtbänder, d) Längsverzierungen aus gebogenen Linien, aus Schnüren, Perlstäben, Geflechten aus Riemen und Ringen, e) Flächenmuster aus Kreisformen. Jede Zeichnung ist nach Form und Ausführung beschrieben.

III. 1. Besprechung der Farbentafeln; 2. Über das Wesen und über die dekorative und symbolische Bedeutung der Farbe; 3. Darlegung, welche Farben bei den einzelnen Kulturvölkern des Altertums vorherrschend Anwendung fanden; 4. Verwendung der Farbe in der Schule.

IV. Einordnung des geometrischen Ornaments in den Zeichen-Lehrgang: 1. die Veranschaulichungsmittel; 2. die Verbindung mit den andern Disciplinen; 3. die Auswahl des Stoffes; 4. die körperliche Darstellung.

Zu Ib: Die Kunstform der Bänder kommt in der Architektur, sowie auch in den Kleinkünsten und in der Kunstindustrie überall da vor, wo einzelne Teile

von verschiedener Funktion miteinander verknüpft werden sollen, dann namentlich an allen horizontal gespannten, frei schwebenden Teilen (Balkendecken), um die absolute Festigkeit, welche dem Zerreißen widersteht, zum Ausdruck zu bringen; zu diesem Zwecke sind seit alter Zeit Binden und Bänder, Schnüre und Riemen, Stränge, Taue und Ketten benutzt worden, die in der bildlichen Darstellung ihres Schemas ebenso mannigfaltig sind, wie sie nach Zweck, Gebrauch und Stoff verschieden waren. Eine besondere Sorgfalt ist jedoch stets auf die Binden verwendet, welche im Altertum zu Kleidung und Tracht im täglichen Gebrauch waren; sie sind im Gewebe, in Farbe und Form in sinnreichster Weise, in unübertrefflicher Schönheit und auch aus den kostbarsten Stoffen gearbeitet: „aus Seide, Wolle, Leinen, Lederriemen und Golddraht gewebt, gedreht und geflochten, zart und derb, einfach wie künstlich geschlungen, vielfarbig wie einfarbig, mit Stickerei oder aufgelegten Goldemblemen, durch Pflanzenwerk oder figürliche Anspielungen für ihren Zweck bezeichnet, sogar mit geschnittenen edlen Steinen ausgestattet.“ (2 Mos. 28, 8 u. 15 ff.) Von seiner wirklichen Dienstleistung im täglichen Leben hat man das Band als treffendes Symbol auf geistige Verhältnisse übertragen, um den gleichen Begriff der Verbindung auszudrücken; es spielt eine hervorragende Rolle bei allen religiösen Handlungen. So diente das Band zum Wahrzeichen der Vereinigung zweier Wesen und Persönlichkeiten zu einer Gemeinschaft, wie bei der Schließung des Ehebundes. Hat sich doch bis heute in den Gebräuchen des Verlöbnisses und Ehebundes der Ring als Sinnbild der Fessel zweier sich verbindenden Personen erhalten. Die Binde war auch ein Zeichen der fortdauernden innigen Gemeinschaft mit den Verstorbenen, weshalb der Stein auf ihrem Grabe mit trauerfarbenen Binden umwickelt wurde, daher auf den Bildwerken auch die Grabmale stets mit Binden geschmückt erscheinen: ja selbst das Geschenk an Freunde wird als „Angebinde“ für dieselben bezeichnet durch Umwickelung mit Bändern. Fürsten, Priester und Priesterinnen wurden bei der Einkleidung und Weihe in ihr Amt mit dem Stirnbande eingebunden; die Abnahme des Bandes bedeutete die Entbindung vom Amte. Bei den Opferfesten waren die Opfertiere und Gaben, sowie die Opfernden mit Binden und Bändern in den Farben, die der Gottheit heilig waren, geschmückt, wodurch die Knüpfung und Erneuerung des Bundes mit der Gottheit ausgedrückt werden sollte. — Von der ursprünglichen Bedeutung ausgehend, ist das Binden und Lösen in den Sitten des gewöhnlichen Lebens lebendig geblieben, wenn auch bei uns nicht immer durch symbolische Handlungen ausgedrückt, so doch in den mannigfaltigsten Redewendungen, bei deren Gebrauche wir selten an die ursprüngliche Bedeutung denken; dagegen kommt bei uns noch öfter das Überreichen von Kränzen, das Bekränzen, das Zuwerfen von Blumen vor; hier vertritt der Kranz aus frischen Zweigen des Gewächses, welches auf die That bezüglich anspielt (Myrthe, Lorbeer, Eiche), die Stelle einer Binde.

Es ist darnach wohl selbstverständlich, daß die Binde auch in den Kunst-

formen überall da Anwendung findet, wo ein ähnlicher Begriff zum Ausdruck kommen, wo also eine Vielheit von Kunstformen zur Formeneinheit eines Gliedes verbunden werden soll. Wenn dagegen eine Vielheit von Gliedern zur Einheit eines Gliedersystems vereinigt werden soll, so treten besondere Verbindungsformen (eckige oder runde Platten-Junkturformen) auf, die an ihren Rändern auch noch das Bandgeflecht tragen können. Die Junkturformen hat man auch die Elemente der „organischen Verknüpfung" genannt, während die Bänder und Binden als Elemente der „mechanischen Verknüpfung" bezeichnet werden. (Diese Erörterungen werden in den vier folgenden Abschnitten fortgesetzt. Wir können sie nicht weiter folgen lassen, weil zu oft auf die Zeichnungen Bezug genommen wird). —

Zu II. 8, b: (Eine Probe, wie der Verfasser die Zeichnungen erklärt und ausführen läßt. Wir wählen Formen, die in Kirchen- und Profanbauten gern angewendet werden, sich also der Anschauung oft darbieten).

Von Nr. 15—20 sind einige Verzierungen des gotischen Stiles gegeben, gotisches Maßwerk, welches ebenfalls aus Kreisen und Bogen zusammengesetzt ist; nicht nur dieses, sondern auch die aus der organischen Natur genommenen Motive sind nach geometrischen Gesetzen gebildet. Das Dreieck und das Quadrat bilden die Grundlage, dann die Vielecke. Das Dreieck als Symbol des Geistes, der Dreieinigkeit, wurde Grundlage des Chores mit seinen Geräten; das Quadrat als Symbol des Weltlichen, der Natur, wurde Grundlage des Schiffes, der Türme und alles Äußerlichen. Durch die Verdoppelung des Quadrates, zwei Quadrate über Eck, entstand die Achtzahl, das Achtort, die Grundlage für die oberen Stockwerke der Türme und die Turmhelme, der verstärkte Ausdruck des Waltens Gottes in der sichtbaren Welt. Aus der Verdoppelung des Dreiecks entstand das Sechseck, das mit dem Punkte in der Mitte die heilige Siebenzahl repräsentierte. Das Fünfeck war Symbol der Gesundheit, das Schutzmittel gegen Unglück. Der Kreis ist das Symbol des Weltalls und der göttlichen Macht, darum der Zirkel das wirksamste Werkzeug praktischer Baukunst; ebenso wirksam sind die aus dem Kreise sich erzeugenden Figuren: gleichseitige Dreiecke und Polygone. So herrscht in der gotischen Kunst die strengste geometrische Gesetzmäßigkeit und Regel, oft so strenge, daß die selbständige Kunsterfindung zurücktritt und der Kanon der Bauhütte für den Baumeister denkt und handelt. Das gotische Maßwerk überzieht alle Flächen, die sonst der Malerei oder dem verzierenden Ornament Raum gewährten. Zirkel, Maßstab, Winkelmaß, und Richtwage standen bei den gotischen Steinmetzen und Architekten in dem höchsten Ansehen und waren maßgebend für die Richtigkeit und damit für die Schönheit des Werkes. In der Meistertafel der Baseler Bauhütte heißt es:

„Zirkels Kunst und Gerechtigkeit,
den, on Gott, niemand usleit.
Das Winkelmos hat Kunst genug,
wenn man es braucht an Ortes Fug.

Der Mostab hat Kunst mannigfalt,
wird auch gebraucht von jung und alt.
Die Wog ist gar hoch zu loben,
sie zeigt an den rechten Kloben."

Obgleich die gotischen Maßwerke mit „Zirkel und Winkelmaß" anzufertigen sind, können sie doch hier auch aus freier Hand angelegt werden, wenigstens in beschränkter Zahl. Die Fischblasenschweifung ist hier ausgeschlossen und nur der Spitzbogen mit Nasenverzierung und der Paßbogen aufgenommen. Eine Vermehrung des Stoffes ist leicht zu bewirken, wenn dieselbe nötig sein sollte.

Nr. 15: Eine Rosette. Wir legen den Achtstrahl an, ziehen darum den Kreis, teilen denselben in 16 gleiche Teile und ziehen die betr. Strahlen. Wir legen nun 8 gleich große 3/4-Kreise an, die sich gegenseitig schneiden und dadurch eine achtblätterige Rosette bilden; in die einzelnen Blätter ziehen wir eine Parallelfigur, in die äußeren Stücke legen wir kleine Kreise. — Nr. 16: Ein gotischer Spitzbogen mit got. Nasen. Wir legen ein gleichs. Dreieck (a b c) an und ziehen in demselben die Mittellinien; dann legen wir die beiden Bogen ac u. bc an, wozu wir uns den Anhaltepunkt auf den Mittellinien angeben; dann setzen wir die Punkte für die Spitzen der Nasen und ziehen die Bogen. Das Weitere ergiebt sich aus der Zeichnung. — Nr. 17: Der Dreipaß. Wir legen ein gleichs. Dr. mit den Mittell. an; zeichnen in dasselbe ein regelm. Sechseck und darin ein kleineres gleichs. Dr. Wir ziehen zuerst die 3 Paßbogen, welche von den Seiten des kl. Dreiecks um die Ecken des gr. Dr. gehen; die mit einem Kreuzchen bezeichneten Punkte sind die Mittelpunkte für diese Bogen. Die Parallelbogen und der umfassende Kreis ergeben sich aus der Zeichnung. — Nr. 18. Der Vierpaß. Wir legen ein Quadrat auf Eck an, darin ein kleineres Quadrat auf Seite und in dasselbe ein Quadrat auf Eck; ziehen dann zuerst die 4 Paßbogen und vollenden die Form. — Nr. 19: Der Fünfpaß: Wir ziehen den Fünfstrahl und dann drei ineinanderliegende Fünfecke, hierauf die Paßbogen, u. s. w. — Nr. 20. Der Sechspaß. Wir legen 4 rechte Winkel an, teilen jeden in 3 gleiche Teile und ziehen den Zwölfstrahl, dann legen wir 4 Sechsecke ineinander, ziehen die Paßbogen, u. s. w. —

Hierzu Anmerkung 11: Die Anlage und Ausführung der geometrischen Ornamente soll durchaus aus freier Hand nach dem Augenmaß erfolgen, und der Lehrer hat allen Fleiß anzuwenden, damit es von jedem Schüler geschehe. Aber wie der Gebrauch der Hilfslinien unter Umständen nicht nur nützlich, sondern auch notwendig wird,*) so können auch Fälle eintreten, in denen der verständige

*) Die Wahrnehmung, daß die Flächenmuster des Mittelalters und der Renaissance ohne Ausnahme auf geometrischer Grundlage beruhen, veranlaßte den um die Ausbildung des Zeichenunterrichtes hochverdienten Prof. E. Herdtle, einer engen Verbindung von Freihandzeichnen und Linearzeichnen das Wort zu reden. Herdtle führt drei Gründe für sein Vorgehen an: 1. sind Hilfslinien beim Nachzeichnen von Gegenständen nicht nur er-

Gebrauch der Hilfsmittel (Lineal und Maß) nicht nur nützlich sondern auch geboten erscheint. Die Entscheidung darüber, ob und wann Hilfsmittel Anwendung finden dürfen, muß der pädagogischen Einsicht und dem Takt jedes Lehrers überlassen bleiben.

Der Zeichenstoff.

Wir haben noch die beigegebenen Tafeln zu besprechen. Die Gliederung und Ordnung des Stoffes ist durch Buchstaben und Ziffern bezeichnet. Die Ausführung der Zeichnungen ist sehr schön; sie stehen mit dem Besten, was die Technik bisher darin geleistet, auf gleicher Stufe. Aus der reichen Anzahl der Formen kann der Lehrer eine nach seinen besonderen Verhältnissen bemessene Auswahl treffen. Die voraufgegangene Besprechung hat gezeigt, daß das Werk nicht bloß eine empfehlenswerte Stoffsammlung ist. Diese Formen sind auch nicht eigene Fabrikate des Herausgebers; das Ganze ist vielmehr eine Mustersammlung, eine Auswahl des Schönsten aus allen Stilperioden des geometrischen Ornaments, entnommen den Quellenwerken unserer und ausländischer Kunsthistoriker. Wir können das nur lobend hervorheben, denn es berührt den, der jene Quellenwerke durchgesehen hat, überaus lächerlich, wenn er sieht, wie verschiedene Methodiker sich plagen, eigene ornamentale Gebilde zu fabrizieren, da doch die überlieferten Formen in jeder Beziehung diese „erfundenen" an edler, einfacher Schönheit übertreffen. Es ist jedenfalls für den Zeichenlehrer sehr überflüssig, in diesen Formen noch Neues schaffen zu wollen, abgesehen davon, daß es überhaupt unmöglich ist. Unsere Aufgabe ist, das historisch Gewordene zu erkennen, davon soll unser Geist sich nähren, und dann sollen wir weiter schaffen, das Alte nach unseren Ideen umgestalten, auf unsere Verhältnisse im praktischen Leben anwenden. Wer kann da noch den Beruf in sich verspüren, ornamentale Formen für den Zeichenunterricht zu erfinden; würdiger wäre es, darauf zu denken, wie man die überlieferten Formen im Unterrichte pädagogisch behandelt.

Die Farbentafeln sind dem Werke ein besonderer Schmuck. Sie sind aber nicht für den Schulgebrauch bestimmt, sondern für den Lehrer. Derselbe erhält durch sie Anleitung, wie er sich für seinen Unterricht Farbenzeichnungen anlegen soll. Das ist für manchen schwer, für viele umständlich, aber, und darüber hilft nichts weg, für einen richtigen Betrieb des Zeichnens sind solche größere Wandtafeln, auf welchen die Zeichnungen (aber nicht alle und jede) in farbiger Ausführung stehen, notwendig. Kulturgeschichtlich geht ja die Farbe der Form vor.

laubt, sondern auch notwendig; 2. wo Hilfslinien zugleich zur Konstruktion gehören und ein Gesetz nachweisen, dessen Kenntnis zum Verständnis und zur Lösung der Aufgabe führt, sind sie ebenfalls nicht nur erlaubt, sondern notwendig; 3. wird es neben der Erleichterung für Lehrer und Schüler für einen hohen Gewinn gehalten werden dürfen, wenn letzterer durch seine Vorlage erfährt, auf welchem Wege er seinem Vorbild gerecht werden kann, und wie er seine Zeichnung einzuteilen hat. (Menard.)

Wollte jemand solche Wandtafeln herausgeben, es ist das auch schon geschehen, so würden sie gewiß sehr teuer. Es würde lange, lange dauern, bis die Gemeinden für die Schulen welche anschafften. So bleibt auch hier nur die Selbsthilfe. Der Lehrer fertigt sich nach und nach seine Hilfsmittel selbst: er sammelt Pflanzen, kleinere Tiere, Tierskelette, einheimische und fremde Gesteine, Abbildungen von Pflanzen, Tieren, Steinen, Geräten, Kunstwerken und Landschaften, er kopiert dieses und jenes, was er im Unterrichte verwerten kann, um klare Anschauungen zu erzeugen, entwirft Karten, versucht sich in der Herstellung physikalischer Apparate — er wird sich auch eine Sammlung für den Zeichenunterricht anlegen müssen. Sehr oft kann ein Stück der Sammlung mehreren Zwecken dienen. Bei dem allen gehen die Kinder, die Eltern gern zur Hand. Man muß nur die Augen offen halten, und sie andern zu öffnen verstehen, denn man kann auf solche Dinge nicht Jagd machen, sondern man nimmt sie meist, wie man ihrer gelegentlich habhaft werden kann. „Ja, ein rechter Lehrer, das ist noch was;" das Studieren und Docieren allein hilft ihm nicht, er muß auch sonst Schneide haben. Übrigens verdiente der einen Preis, der mit offenen, hellen Gründen nachweisen könnte, daß dieser Fleiß unnötig wäre, zumal das durch die Lehre von der Zucht zu bestimmende Verhältnis des Lehrers zu seiner Schulgemeinde ihm ebenfalls noch manche Pflicht auflegt. —

Wir sind, auf die gütige Nachsicht des Herrn Dörpfeld hoffend, absichtlich so ausführlich gewesen, um Interesse für diese Schrift zu erregen. Ferner wollten wir auch Rücksicht nehmen auf solche Kollegen, die nicht Veranlassung haben, sich dieselbe zu beschaffen. Ihnen war mit einer solchen Inhaltsangabe besser gedient, als mit einer kürzeren Kritik. — Die Sache ist zarter Natur, wovon wir jetzt reden wollen; doch wollen wir klar und trocken unsere Meinung sagen.

Der Leser möchte nicht nur denken: Es ist doch schön, daß der Mann mit so vielen Opfern, fast mit pekuniärem Ruin, an die Realisierung einer richtigen Idee geht! Sondern er möge auch erwägen, wie er einem solchen Manne unter die Arme greifen kann. Der Verfasser hat das Werk im Selbstverlage. Eine mißliche Sache! Konnte er keinen Verleger finden? Das wohl; aber keinen, der das Werk in dieser Ausstattung, Format und Papier, Druck und Lithographie, für den Preis von 3,40 M. den Band geliefert hätte. Buchhändlerisch käme jeder Teil, wie er jetzt vorliegt, an 5—6 M. Je höher aber der Preis, desto geringer ist insgemein der Vertrieb. Der Verfasser wollte aber sein Werk verbreitet sehen, deshalb nahm er es in eigenen Verlag. Der Buchhändler würde ferner bei geringem Verkaufe die folgenden Teile nicht so splendid gehalten haben, wie es der Autor dennoch gethan hat. Nun hat er wohl Anerkennung und Ehre, aber davon kann niemand leben. Man erwäge, daß durch reiche Unterstützung der Geist des Dichters, Denkers und Forschers frei wird; hat er mit materieller Not zu kämpfen, so wird seine geistige Produktivität gehemmt. Und hier — was

hilft es, daß über ein Jahrzehnt oder über ein Jahrhundert der Name dieses Mannes in der Geschichte der Methodik mit Ehren genannt wird? Da liegen vielleicht mehrere Hundert Exemplare unverkauft. Würden sie abgesetzt, so könnte der Autor auf Verbesserung sinnen, er könnte tiefere Studien machen, er könnte liebevoller an diese Arbeiten herantreten, und er würde seines Lebens froh. Sollen denn die guten Schriften stets das Unglück haben, daß sie nicht gekauft werden? Ich und viele meiner Freunde, wir haben uns dermalen die Schriften Dörpfelds, die drei Hauptschriften Zillers, die Schuljahre und eine Ausgabe von Herbarts Werken angeschafft, ehe wir sie alle lesen konnten — aus reinem Patriotismus für unsre Sache. Wer da kann, der gehe mit sich zu Rate — und verzeihe mir diese ungewöhnliche Sprache.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Katechismus-Ausführung für ältere Schüler und Konfirmanden von **Haß**. Zweite Aufl. Im Selbstverlage des Verf. 15 Pf., in Partien billiger. Leipzig, J. Dreschers Verlag 1882.

Wenn Ref. diesem kleinen Büchlein eine längere Besprechung zu teil werden läßt, so liegt der Grund davon nicht in der Bedeutung desselben an sich, sondern in der Bedeutung der Zeitschriften, welche es empfohlen haben. Es ist nämlich ein „Prospekt" beigelegt, auf welchem eine Anzahl von Rezensionen abgedruckt sind aus Kirchen- und Schulzeitungen, denen man ohne Zweifel alle Achtung schuldig ist und deren Urteilen man von vornherein trauen zu dürfen und zu sollen allen Grund hat. Das **Königsberger Evangelische Gemeindeblatt** sagt (Nr. 24 1882): „. . man hat auf 26 Seiten . . . nahezu eine völlige Glaubens- und Sittenlehre in nuce, eine gedrungene und tiefgreifende Entfaltung der Gottesgedanken des Katechismus, die in der That eine Ausstattung mit christlicher Erkenntnis unsrer Jugend bietet, nach welcher man sich anderweitig umsonst umsehen dürfte . . . . . Man hat fürwahr mehr unserem Volke als diesem Büchlein es zu wünschen, daß letzteres sich im ausgedehntesten Maße verbreite . . ." Die **Bayerische Lehrerzeitung** (Nr. 25 1882) „. . . . . hier wird dem Schüler ein billiges und sehr brauchbares Handbüchlein geboten . . ." Das **Theologische Litteraturblatt** von **Luthardt** in Leipzig (Nr. 30 1882): „(Durch diese Katechismusausführung hat Pfarrer Haß) der Kirche und Schule einen wesentlichen Dienst geleistet, welcher bis jetzt gefehlt hat, nämlich den, durch ein kleinstes und wohlfeilstes Schriftchen im Gegensatz zu den vielen vorhandenen Auslegungen des kleinen Lutherschen Katechismus, von denen manche in nachteiliger Weise den Katechismusstoff beschränken, das Katechismusmaterial in möglichster Fülle und Entfaltung aufs leichteste übersichtlich dargestellt in das Volk zu bringen." Der **christliche Schulbote** (Goslar 1882 Nr. 42): „. . . . Nicht in katechetischer Form, wohl aber in wesentlich katechetischer Gedankenfolge werden die Katechismuswahrheiten in ihrer Tiefe erfaßt und entfaltet, entsprechend dem Bedürfnis und der durchschnittlichen Fassungskraft älterer Schüler und Konfirmanden. Bei dieser Art der Behandlung des Katechismus, bei Vermeidung alles fremden Beiwerks, bedarf es kaum der Bemerkung, daß die Ausführung durchaus bekenntnismäßig

ist, ganz im Sinn und Geiste Luthers. Der Verf. hat auch offenbar aus Luthers unübertrefflichem Lapidarstil in seinem Katechismus gelernt, mit wenig Worten viel zu sagen, ohne deshalb unverständlich zu werden." Dt. Kr.-Zeitung (Nr. 81 1882): „. . . fürwahr eine so volkstümliche Glaubens- und Sittenlehre, wie man sie bisher vergeblich namentlich in solcher Kürze in den litterarischen Erzeugnissen seit langem sucht . . . ein Büchlein fürwahr, das dem reichen Gemütsleben des deutschen Volkes nicht vorborgen sein darf."

Wer möchte nicht nach solchen Empfehlungen in solchen Zeitungen etwas ganz besonders Gediegenes erwarten und — wenn er es anders fände — sich zuerst nach dem eigenen Kopf fassen, ob derselbe auch noch richtig sitzt. Und doch, Ref. ist nahezu entgegengesetzter Meinung von dem, was jene Urteile besagen; er würde das Büchelchen mit wenigen Worten abthun, wenn nicht eine weitere Auseinandersetzung um jener so übereilt anerkennenden Urteile willen nötig erschiene, bei denen dem Ref. wirklich unverständlich ist, wie ein Geistlicher oder Lehrer, der etwas von Theologie oder Pädagogik versteht, derartiges über dieses Buch hat schreiben können.

S. 2: „Das alte Testament weist als Gesetz erst auf Christum hin, das neue bringt als Evangelium die frohe Botschaft von seiner Erscheinung" ist unrichtig, denn auch das alte Testament, insofern es auf Christum hinweist, enthält Evangelium.

S. 2: „Wichtiger (als die zweite) war die erste Tafel, welche den Menschen, die Gott bisher nur aus der Natur gleichsam als Weltseele auffaßten und kein rechtes Verhalten gegen Gott wußten, das wahre Wesen des lebendigen Gottes offenbart und die Beziehung zu ihm anordnet." Abgesehen von der ungeschickten sprachlichen Fassung — ist es richtig, daß die Menschen bis auf die Gesetzgebung Gott nur aus der Natur gleichsam als die Weltseele aufgefaßt haben? Wir glauben das nicht. Mit solchen allgemeinen, für ältere Schüler und Konfirmanden übrigens wohl schwer verständlichen Worten wird man dem Heidentum weder im Guten noch im Bösen gerecht.

S. 2: „ Die Vorrede: „Ich bin der Herr, dein Gott" bezeugt, daß Gott nicht etwa nur eine mit der Welt verschmolzene (!) Kraft, Weltseele u. s. w. sei, sondern eine Person u. s. w."

S. 3: Heilig. „Dies ist die Eigenschaft seines Gotteswesens, das nichts Böses leiden mag, sondern nur das Gute, denn Gott heißt „gut". Soll doch wohl heißen: ist etymologisch dasselbe, was aber bekanntlich unrichtig ist. Sollte aber an die Stelle Matth. 19, 17 gedacht sein, so wäre etwas an sich Klares durch eine immerhin schwierige Stelle nur sehr wenig angemessen ausgelegt.

S. 3: „Das erste Gebot will, daß der Mensch neben diesem geoffenbarten Gott nicht andere Götter habe und sich kein Bildnis Gottes zu seiner Anbetung mache, wie es die Heiden thaten, welche teils um des unbegreiflichen Instinkts willen im Tier, teils in Überschätzung des Menschenwertes in Menschengestalten, teils auch in ganz unnatürlichen Schreckgestalten sich ihren Gott vorstellten, abbildeten und anbeteten (Grobe Abgötterei). Im letzten Falle war der Mensch von Angst vor Gott erfüllt, die keine kindliche Gottesfurcht aufkommen ließ, im ersten Falle blieb das, was dem Menschen als Gotteserweisung erschien, ihm so fremd, ohne alle Beziehung zu ihm, daß er darauf kein Vertrauen setzen konnte; in dem noch übrig bleibenden Falle, wo sich der Mensch Gott nach Menschenart und in Menschengestalt vorstellte, blieb der Mensch nur in einer Liebe zu dem, was menschlich ist, ihm selbst eigentümlich war, und kam nicht

zu dem hoch über dem Menschen stehenden wahrhaftigen Gott." Ist das nach Luthers unübertrefflichem Lapidarstil? oder ist es nicht vielmehr eine kaum zu ertragende, holperige, für Schüler nur schwer verständliche Weise zu reden?

S. 4: „Verboten: „fluchen," und „zaubern" (zusammen zu nehmen): das ist der Versuch, das rechte Wort zu finden, um eine Gottesoffenbarung zum Unheil oder Vorteil hervorzunötigen." „Der Eid ist die Hinzuziehung Gottes, um eine ungewisse Sache fest zu machen. Ist dies um einer ungerechten Sache willen geschehen, dann ists ein Meineid, welcher die Stellung Gottes zum Menschen verkehrt. Gott ist ihm fortan ein verkehrter Gott, der ihm nichts Gutes, sondern Böses thut." „Feiertage sind Gedenktage an die ausgeführten Thaten Gottes." „Der Feiertag soll geheiligt, ausgesondert werden als Gottes Tag, soll ihm nicht weggenommen werden durch Verwendung für sich selbst in Werktagsarbeit und durch Vernachlässigung oder Verachtung des Heiligen, mit dem er durch die Kirche erfüllt ist, insbesondere der Predigt, als dem vornehmsten Stücke des evangelischen Gottesdienstes, welche das Wort Gottes aussäet. Er soll von uns selbst mit dem Heiligen ausgestattet werden, nämlich durch Anerkennung des Wertes der kirchlichen Feier (dasselbe heilig halten) und durch eigenen Gebrauch des Gnadenmittels des göttlichen Wortes („gerne hören und lernen") im Gotteshause oder, wenn dies unmöglich ist, im eigenen Hause, womöglich in christlicher Gemeinschaft."

S. 6: „Die Tötung des Feindes im Kriege ist als Notwehr gegen den Angreifer gerechtfertigt und von der Obrigkeit, die den Soldaten mit Zwang — nach den Grundsätzen der Bildung eines Volksheeres — aushebt, zu verantworten. Ein Volksheer ist nur als das Verteidigungsheer des Vaterlandes aufzufassen und kein brauchbares Werkzeug für Angriffskriege. Diesen Standpunkt hat der Soldat eines Berufsheeres nicht, der sich den Soldatenstand zum Handwerk fürs Leben selbst wählt, Krieg, Beute und Avancement haben will." Wie sieht denn der Verf. die Offiziere an?

S. 7: „Der persönliche Besitz ist etwas von Gott Gewolltes im Gegensatz gegen den Kommunismus, der sich durchaus unheilvoll erwiesen hat." "Der Geizige (Habsüchtige, Verschwender und der Träge) sündigt schon durch Betteln gegen das siebente Gebot."

S. 8: „Wo das böse Wollen in List und Lauern sich behauptet und weiterbildet, schlägt die Versündigung gegen das neunte Gebot aus."

Solcher Sätze, um deren willen wir diesem Büchlein (bei aller Anerkennung des guten Willens, aus dem es hervorgegangen) an unserem Teile die in den oben abgedruckten Recensionen ausgesprochenen Lobsprüche durchaus versagen müssen, ließe sich noch eine nicht geringe Anzahl anführen. H.

Einige Hilfsmittel zum Religionsunterricht.

I. Biblische Geschichte.

1. H. Clajus u. C. Wenzel. Biblische Geschichten, ausgewählt u. mit Bibelsprüchen und Liederstrophen erläutert. Osterwieck a/H, bei Zickfeldt 1882. geb. 0,60 M.
2. Robert Triebel, Seminardirektor. Die wichtigsten biblischen Geschichten nach ihrem religiösen u. sittlichen Inhalte für die Schule erläutert. Breslau, F. Hirt. 1,75 M. geb. 2 M.
3. H. Witt, Die biblischen Geschichten A. u. N. Testaments mit Bibelwort u. freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. Ein Hilfsbuch zum erbaulichen Betrachten u. lebendigen Erzählen derselben. 2. Aufl. I. Bd. Des A. Testaments. 1. Tl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 4 M.

II. Bibelerklärung.

1. K. A. Dächsel, Die heilige Geschichte des A. u. N. Testaments aus der Bibel nach Ordnung der Zeitfolge zusammengestellt u. mit vollständiger Wort- u. Sacherklärung, ausführlichen Erörterungen, veranschaulichenden Karten u. anderen Illustrationen versehen. Ein Handbuch für Lehrer an höheren u. niederen Schulen. 1 Lfg. Leipzig, J. Naumann. 2 M.
2. H. Sauer, Lic. theol. Oberpfarrer in Lübbenau. Der Brief St. Pauli an die Galater übersetzt u. erklärt für evang. Religionslehrer u. bibelforschende Christen. Gotha, G. Schlößmann. 3 M.
3. J. T. Beck, Erklärung des Briefes Pauli an die Römer. Herausgegeben von Jul. Lindenmeyer. Gütersloh, C. Bertelsmann. 10,40 M.

III. Kirchenlied.

E. Eckardt, Bezirksschulinspektor, Praktische Erklärung der für die Volksschule wichtigsten Kirchenlieder. Leipzig u. Berlin, Jul. Klinkhardt.

I. 1. Die biblischen Geschichten von Clajus u. Wenzel folgen in Auswahl u. Darstellung der bewährten Tradition der biblischen Historienbücher. Es werden 62 Geschichten aus dem A. und 67 aus dem N. Testament geboten. Die längeren Stücke sind gut abgeteilt u. die Teile mit passenden Überschriften oder Inhaltsangaben versehen. Um eine Unterscheidung des Wichtigeren von dem weniger Wichtigen zu erleichtern, werden die Geschichten mit A, B oder C bezeichnet. Eine derartige Rubrizierung hat ja vieles für sich, muß sich aber auch auf manche Ausstellungen gefaßt machen. Das Vorwort sagt, den Kindern sollte durch dies Verfahren jene Unterscheidung ermöglicht werden — wozu aber?; und in demselben Atem wird eine Anweisung über die verschiedene Behandlung der drei Rubriken gegeben, also für den Lehrer; es liegt hier also wohl eine Unklarheit vor. Jedenfalls sieht man nicht ein, warum z. B. in Josephs Geschichte das Wichtigere nur bis zu seiner Erhöhung gehen soll und die Reisen der Brüder und die Erkennungsscene in die zweite Klasse gesetzt werden, ebenso von der Leidensgeschichte des Herrn nur Gethsemane u. Kreuzigung in die A Klasse; auch werden die Kinder schwerlich damit einverstanden sein, wenn ihnen die Geschichte von David u. Goliath als „weniger wichtig“ vorgeführt wird. Vermutlich war die Meinung, daß die B Geschichten geringere sachliche Schwierigkeiten böten und darum summarischer behandelt werden könnten. Das würde aber nur für das A. Testament gelten; im N. Testament sind dagegen die mit B bezeichneten Geschichten sämtlich die schwierigeren, wo also, wenn sie überhaupt behandelt werden sollen, „ein Erzählen mit Hilfe leitender Fragen“ keineswegs „genügen dürfte.“ Zudem war wohl die Rubrik C überflüssig, wenn von den 129 Geschichten lediglich Jephtah und Elias auf Horeb in diese dritte Klasse kommen. Die Rubrizierung erscheint sonach einigermaßen willkürlich, sollte jedenfalls besser begründet sein.

Der Titel verspricht die Erläuterung durch Bibelsprüche; es werden aber meist nur die Stellen angegeben; nach welchem Princip einige Sprüche ausgedruckt sind, die meisten aber nicht, hat Ref. nicht zu erkennen vermocht; zudem scheinen ihm die meisten citierten Sprüche der ersten Geschichten auch für die Mittelstufe noch zu schwierig zu sein.

Die Ausstattung ist gut; der solide Einband nimmt von vornherein für das Buch ein; der Preis von 60 Pfg. dafür sehr mäßig. Übrigens dürften Druckfehler wie Simeon statt Simson in der Überschrift in einem Schulbuch nicht vorkommen.

2. Das Triebelsche Buch bietet eine vollständige Erläuterung von 2 mal 48 biblischen Geschichten auf 152 Seiten, läßt also jedenfalls an Knappheit nichts zu wünschen übrig. Die „Erläuterung" besteht darin, daß der Hauptinhalt der Geschichten mit Hervorhebung der religiös-sittlichen Grundgedanken reproduziert u. durch eingeflochtene Bibelsprüche, Liederverse u. Katechismusworte „beleuchtet" wird. Wenn Anfänger sich nach einem Buche umsehen, wo ihnen der Unterrichtsstoff brauchbar zugeschnitten vorgesetzt u. ihnen die Mühe eingehenderer Präparation erspart wird, so mag ihnen das vorliegende billige Werkchen willkommene Dienste leisten. Ein geübterer und fleißiger Lehrer würde aber hier, abgesehen von der handlichen und praktischen Zusammenstellung wenig finden, was ihm nicht auch so zu Gebote stände, u. die für den Lehrer so notwendige Vertiefung in das Einzelne und klare Übersicht über das Ganze und Einsicht in den Zusammenhang der heiligen Geschichte hieraus nicht gewinnen oder fördern können.

3. Ein völlig anderes Gepräge trägt das Buch von H. Witt. Es enthält mehr, als es auf seinem Titelblatt verspricht. In der Ausführlichkeit geht es in das entgegengesetzte Extrem wie das ebengenannte Triebelsche Buch, indes soll es ja auch mehr der erbaulichen Betrachtung u. dem ausführlichen Wiedererzählen dienen. Und diesen Zweck erfüllt es vollkommen; es sind die biblischen Geschichten gewissermaßen in Bibelstunden dem Volk und der Jugend erzählt. Die von dem Verleger mitgeteilten Recensionen loben das Buch ungemein; es erweckt eine derartige Reklame nicht immer ein günstiges Vorurteil. Indes muß Referent bezeugen, daß dies Buch ein Lob vor vielen anderen verdient. Der Verf. hat offenbar mit großem Fleiß, warmem Herzen u. tiefer Versenkung in den Inhalt der Schrift, dazu mit treuer Benutzung anderer Hilfsmittel gearbeitet und ein wirklich gediegenes Buch für Schule und Haus dargeboten. Denn beiden will er dienen und das Werk ist wohl geeignet, die so oft vermißte Verbindung von Schule u. Haus namentlich in der religiös-sittlichen Erziehung fördern zu helfen. Dem Lehrer wird es ein treffliches Hilfsmittel sein, die Geschichten sich innerlich anzueignen u. anschaulich wiederzugeben und darzustellen, wenn uns auch der Prospekt zuviel zu versprechen scheint, daß der Lehrer hier alles fände, was er brauche; für die methodische Behandlung der biblischen Geschichte dürften doch daneben z. B. die Präparationen von Staude voll und ganz ihren Platz behaupten; beide Bücher ergänzen sich; zusammen gebraucht werden sie dem Lehrer für die einzelnen Stunden ausreichen. — Viel bedeutsamer aber scheint uns das Wittsche Buch für die Förderung der Bibellektüre bei Präparanden, Seminaristen und in den Häusern; denn eine Anleitung zum verständigen und fruchtbringenden Bibellesen ist wohl ein dringendes Bedürfnis. Und dies Buch könnte, wenn es Beachtung in weiteren Kreisen fände, ganz wesentlich dazu beitragen, daß in den Gemeinden und Häusern wieder Freude am Lesen der biblischen Geschichte im Zusammenhang erweckt würde. Denn einerseits sind doch wenige Hausväter, auch wenn sie noch an der Sitte der Hausandachten und dem Vorlesen aus der Bibel selbst festhalten, imstande, diese Erbauungslektüre für sich und die Ihrigen fruchtbar zu machen; andrerseits ersetzen die viel gebrauchten und empfohlenen Andachtsbücher mit ihren Betrachtungen über vereinzelte Bibelstellen doch durchaus nicht das zusammenhängende Lesen der Bibel, zumal der Geschichte. Ref. kann daher nur mit Freuden ein Buch begrüßen, welches diese Lücke ausfüllt und zwar in so vortrefflicher Weise. Allen Lehrern, Hausvätern u. Müttern,

welche die ihnen anvertrauten Seelen mit dem Inhalt der Bibel in fesselnder Weise bekannt machen wollen sei das Buch darum dringend empfohlen. Vielleicht dürfte es für diesen vom Verf. auch ausgesprochenen speciellen Zweck des „häuslichen Religionsunterrichts“ und der Hausandachten bei einer neuen Auflage sich empfehlen, die längeren Stücke zu diesem Behufe abzuteilen, da über drei Druckseiten auf einmal darzubieten wohl nicht gut ist. Noch vielmehr aber würde es diesem nicht hoch genug anzuschlagenden Zwecke der Belebung des Bibellesens entsprechen, wenn es der Verlagsbuchhandlung möglich wäre, den Preis des Buches niedriger zu stellen; denn 12 M. ist für ein Volksbuch, wie das Wittsche im besten Sinne des Worts werden könnte, zu hoch; viele würden sich trotz aller Empfehlungen abgeschreckt fühlen und zu billigeren Büchern greifen.

Übrigens behalten wir uns vor, nach dem Erscheinen des ganzen, dreibändigen Werks, von dem uns heute nur der erste Band vorliegt, auf Einzelheiten zurückzukommen, für jetzt sei das Buch nur nach der Tendenz und dem Gesamteindruck den Lehrern zur Beachtung und Weiterverbreitung aufs wärmste empfohlen.

II. 1. Am meisten verwandt mit dem zuletzt genannten Buche ist von den eigentlichen Bibelerklärungen das Werk von Dächsel, im wesentlichen eine Bearbeitung des bekannten großen Bibelwerks des fleißigen Verfassers für den Lehrergebrauch. Es will wie Witts Buch dem Lehrer alles bieten, was er zu seiner Präparation nötig hat; es ist weniger umfangreich (ca. 72 Bogen) als ersteres (ca. 90 Bogen) und ebenso teuer (12 M.). Damit ist keineswegs gesagt, daß es weniger preiswürdig ist, denn seinen Zweck als eigentliche, gründliche Erklärung des Bibeltextes erfüllt es jedenfalls besser als jenes, welches mehr der anschaulich-erbaulichen Betrachtung dient; die Bücher stehen in dem Verhältnis wie Kommentar zur Bibelstunde; jedes hat seine selbständige Bedeutung und Aufgabe. Die Form der in den Bibeltext parenthetisch eingeflochtenen Erklärungen ist nicht ästhetisch, namentlich nicht schön zu lesen, aber praktisch. Dem etwas prätensiösen Titel einer „vollständigen Wort- und Sacherklärung“ ꝛc. können wir insoweit zustimmen, als dem forschenden Bibelleser eine Fülle von Material, klare faßliche Erklärungen, viele Winke und eine Menge Citate aus den besten Schriftauslegungen zum tieferen Verständnis der biblischen Gedanken dargeboten werden; auch werden einschlägige Aussprüche bedeutender Männer zahlreich mitgeteilt. Vollständig aber erscheint uns die Sacherklärung insofern nicht, als der Lehrer auf manche ernste und schwerwiegende Frage hier vergeblich nach befriedigender Antwort suchen wird. Dächsel scheint die Thatsache zu ignorieren, daß gerade der Lehrer heutzutage in ständigem Kampfe steht mit dem Intellektualismus und Materialismus unserer Zeit, also auch mit guten Waffen dagegen gerüstet werden will; eine Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Naturwissenschaft ist bei den bezüglichen Stellen der Bibel, besonders natürlich bei dem Schöpfungsbericht in einer vollständigen Bibelerklärung, füglich nicht zu umgehen. Keineswegs soll dieselbe überall mit der modernen Wissenschaft und Bildung parlamentieren oder, mit von Bodelschwingh zu reden, ihr einen Knix machen, wie es leider manche vermittelnde Bibelerklärer es für nötig halten. Wohl aber sind gerade beim Schöpfungsbericht kurze, klare Grundsätze aufzustellen, um den Lehrern eine Handleitung zu geben, wie sie diesen Problemen gegenüber eine positive, sichere Stellung zu gewinnen lernen können, indem dem Glauben und dem Wissen ihre richtige Stellung zu einander angewiesen wird. Oder sollte man in einer für Lehrer an höheren und niederen Schulen bestimmten Bibelerklä-

rung nicht aussprechen dürfen, daß die Bibel ein Religionsbuch ist und nicht ein chronologisches, historisches und naturwissenschaftliches Handbuch? Diesen sekundären Inhalt betont aber Dächsel mit derselben Positivität und Aufmerksamkeit, wie die eigentliche Heilsgeschichte und die Heilswahrheiten, welche doch erst die Bibel zum Worte Gottes machen. Er versichert, daß schon vor der Erscheinung der Himmelslichter der Lichtäther sich zwölf Stunden ausgedehnt und zwölf Stunden zusammengezogen — obwohl wir doch unsere Zeiteinteilung lediglich nach der Sonne bestimmen können; er rechnet, da „uns die Bibel Anhalt genug giebt,“ nicht nur das Jahr, sondern womöglich auch den Tag der Schöpfung (22. Sept.) genau aus, ebenso Jahr und Monat der Sündflut, weiter, in welchem Jahre Lots Töchter geboren sind, an welchem Tage Abraham seine Zweifelsanfechtung gehabt &c., er konstruiert und zeichnet uns mit großer Gründlichkeit die Arche Noäh vor Augen, sogar die Schlange des Paradieses ist abgebildet.*) Kurz, nach unserm Dafürhalten legt er ein zu großes Gewicht auf den äußerlichen Buchstaben, wobei er doch selbst im Sündflutsbericht „eine Ungenauigkeit der Erzählung“ konstatieren muß; dadurch wird die Würde und das Ansehen der Bibel, welche uns lediglich den Weg zur Seligkeit zeigen will, nicht gehoben, und den Ansprüchen der Geschichts- und Naturwissenschaften gegenüber nicht die richtige Stellung eingenommen, so daß eine so oberflächliche Bemerkung, wie S. 18 über die Aufgaben und Grenzen der Wissenschaft, den einsichtigen Leser keineswegs befriedigen können.

Indes soll diese Ausstellung die wirklich großen Verdienste des gediegenen Werkes durchaus nicht herabsetzen, sondern nur auf die Einseitigkeit hinweisen, welche uns bei der Behandlung des Schriftinhalts vorzuliegen scheint und welche in der Konsequenz zu einer mechanischen Schriftauffassung und einem äußerlichen Buchstabenglauben führen könnte. Ohne Zweifel wird aber bei den folgenden Lieferungen (nur die erste liegt uns vor) mehr Gelegenheit sein, von den Vorzügen des gründlichen Werkes zu sprechen, und wir können vorläufig das Buch mit obiger Einschränkung nach bester Überzeugung dem forschenden Bibelleser, speciell Lehrer für seine Vorbereitung nur empfehlen.

2. Bibelwerke wie das ebengenannte Dächselsche machen die populäre Auslegung einzelner Schriften keineswegs überflüssig. Denn neben dem Überblick und Verständnis des gesamten Schriftinhalts im allgemeinen, woran tägliches Bibellesen arbeiten sollte, müßte auch die völlige Beherrschung und Durchdringung der biblischen Grundgedanken erstrebt werden; und das läßt sich nicht besser erreichen, als wenn man von Zeit zu Zeit eine wichtigere Schrift, welche einen abgeschlossenen Gedankenkreis enthält, gründlicher mit den zugänglichen Hilfsmitteln studiert. In dieser Hinsicht sind gründliche Einzelkommentare für Nichttheologen sehr willkommen zu heißen; wenn sie auch „keinem dringenden Bedürfnis entsprechen,“ womit man sonst vorzugsweise neue Bücher meint empfehlen zu müssen, so helfen sie vielleicht ein Bedürfnis hervorzurufen, welches für ernste, forschende Christen und besonders für Religionslehrer nicht dringend genug betont werden kann. Und diesen Erfolg möchten wir dem trefflichen Buch von Sauer über den Galaterbrief lebhaft wünschen. Für den Lehrer, welcher den Galaterbrief mit seinen Schülern zu lesen hat, wüßten wir kein besseres und empfehlenswerteres Hilfsmittel; aber wichtiger noch wäre es, wenn auch Andere ohne diese specielle Veranlassung durch diese gründliche, und

*) Allerdings nur, um den über sie ausgesprochenen Fluch zu veranschaulichen.

dabei faßliche, durchaus nicht trockene Erklärung Lust bekämen, sich in diesen wichtigen Brief und damit in den paulinischen Gedankenkreis überhaupt tiefer zu versenken. Dann würde gewiß das Buch, wie der Verfasser hofft, „dazu beitragen, daß die Herzen in der Erkenntnis der Wahrheit Gottes gefördert und im Glauben befestigt werden."

3. Noch wichtiger als das Studium des Galaterbriefs wäre ja das des Römerbriefs. Aber da Prof. Becks Erklärung desselben ein rein theologischer Kommentar ist, so kann dies Werk hier nur beiläufig angezeigt werden. Wer des Griechischen mächtig ist, wird gewiß viel Segen von dieser eigenartigen Auslegung haben. Die eigentümlichen Ideen Becks über Rechtfertigung und Heiligung und ihr Verhältnis müssen ja in diesem Werke ihre ausführliche exegetische Begründung finden. Becks Bedeutung ist übrigens so bekannt, daß seine Werke nicht erst empfohlen zu werden brauchen. Alle, die überhaupt mit seiner charaktervollen und im tiefsten Sinne des Worts lebendigen Auffassung und Darstellung der christlichen Heilslehre bekannt geworden sind, wozu ja für Nichttheologen seine „Christlichen Reden und Gedanken aus und nach der Schrift" besonders geeignet sind, werden bezeugen, daß sie diesem Gottesmanne unendlich viel für ihre christliche Kenntnis und christliches Leben zu verdanken haben.

III. Die „praktische Erklärung" der wichtigsten Kirchenlieder von Eckardt kann Refer., der sie in der eigenen Schule benutzt, als wirklich praktisch empfehlen. Von 28 Kernliedern wird auf 108 S. eine kurze faßliche Erklärung der schwierigen Ausdrücke und Wendungen, eine brauchbare Disposition, kurze Biographie des Verfassers und eine Notiz über den Komponisten gegeben. Was den Geist der Erklärung betrifft, so fühlte sich der Refer. allerdings beim zweiten Liede versucht, das Büchlein aus der Hand zu legen; denn wenn zu dem Verse: „Die Völker haben dein geharrt, bis daß die Zeit erfüllet ward" bemerkt wird: „Es mußte ein Volk vorhanden sein, das den Beruf des Herrn verstand — das jüdische Volk; es mußten die Menschen einen Grad der Bildung erlangt haben, welcher ihnen das Verständnis des Evangeliums ermöglichte; diese Aufgabe hatte das griechische Volk zu erledigen;" so gesteht Refer., wenn er nicht einen ‚lapsus calami' hier annehmen darf, hierdurch bezüglich der christlichen Grundanschauung des Verfassers stutzig geworden zu sein; wenn zum Verständnis des Evangeliums erst griechische Bildung erforderlich ist, — wozu dann noch Religionsunterricht in den Volksschulen? Es bedarf keines Beweises, daß diese Anschauung dem Geist des Christentums diametral widerspricht. — Aber es wäre ungerecht, nach dieser einen Stelle das ganze Büchlein beurteilen zu wollen, soweit Refer. sonst gesehen, hat sich der Verf. im übrigen aufrichtig bemüht den den Liedern zu Grunde liegenden tieferen christlichen Gedanken gerecht zu werden und sie dem Verständnis der Kinder nahe zu bringen.

Dr. v. R.

Evangelisches Schulblatt.

Mai 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Ein Wort zum Recht und zum Frieden in der Schulaufsichtsfrage.*)

(Von einem Pfarrer.)

Die von Rektor Dörpfeld im Jahre 1881 herausgegebene Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung" hat nicht nur in weiten Kreisen von neuem den Blick auf die wichtige Schulaufsichtsfrage gelenkt, sondern auch eine lange Reihe von litterarischen Äußerungen zu Gunsten der hergebrachten Schulaufsichtsordnung hervorgerufen. Die Lehrer beklagen sich jedoch schmerzlich darüber, daß diese gegnerischen Stimmen in einer Weise laut geworden seien, die, anstatt eine fruchtbare Verhandlung einzuleiten, einen erbitterten Kampf heraufbeschworen habe, einen Kampf, der bisher keinerlei Aussicht auf ein friedliches Ende biete.

Diese Klage der Lehrer ist nur zu begründet.

Mein Wort möchte nun zum Frieden reden; darum muß es aber vor allem ein Wort zum Recht sein, denn auf dem Boden des Unrechts ist kein Friede möglich.

Auf die sachliche Frage, die Schulaufsichtsfrage selbst, kann ich jedoch vorerst noch nicht eingehen, weil mir der Weg verbaut ist. Erst gilt es nämlich, die bedauerlichen Hindernisse eines fruchtbaren Verhandelns, welche die Taktlosigkeit jener gegnerischen Stimmen in den Weg gewälzt hat, wieder weg zu räumen; es gilt, deutlich gesagt, das vielfache Unrecht bloßzulegen und abzuthun, welches den Standeswünschen der Lehrer von der Gegenseite her angethan worden ist.

Gehen wir also zuvörderst an

die leidige **Aufräumungsarbeit.**

Wir fragen: Wie haben die kirchlichen oder anderen Blätter, welche die bisherige

*) Anmerk. d. Red. Auf ein solches Wort aus einem Pfarrhause hatten wir schon lange mit Sehnsucht gehofft. Möchten diesem Erstlinge bald noch andere Stimmen folgen, welche in demselbigen, echt geistlichen Sinne zum Frieden zu reden wünschen. Von seiten des Lehrerstandes, des bin ich gewiß, wird es an einem gleichgesinnten Entgegenkommen nicht fehlen. Und sind erst die Verhandlungen allerwärts in solchem Geiste begonnen, so ist nicht zu zweifeln, daß sie bald auch in allen wesentlichen Punkten zu einem allseitig befriedigenden Ziele gelangen werden. Das walte Gott! D.

Schulaufsichtsordnung verteidigen wollen, ihre Recensentenpflicht bei dem Dörpfeldschen Buche ausgeübt?

Dörpfelds Schrift bespricht Zweierlei:

1. Die Mängel der bisherigen Schulaufsichtsordnung.

Um dieselben zu beseitigen, werden dann

2. bestimmte Reformvorschläge gemacht, — zunächst für die beiden unteren Aufsichtsinstanzen.

Die Mängel machen sich, wie Dörpfeld nachweist, nach verschiedenen Seiten hin fühlbar: einmal für die Familie, deren Rechte zu kurz kommen, sodann für die Kirche, deren Interessen auf die Dauer gefährdet sind, und drittens für den Lehrerstand, der in allen seinen Interessen geschädigt wird. Daß diese Mißstände zusammen auch auf die Schule selbst nachteilig wirken müssen, sagt sich von selbst.

Diese Übelstände rühren nun, nach Dörpfelds Ansicht, hauptsächlich daher, daß teils die Schulverwaltung insgesamt zu büreaukratisch eingerichtet ist, teils die beiden unteren Aufsichtsinstanzen nach ihrer technischen Seite von solchen Personen verwaltet werden, welche weder in der Volksschularbeit von unten auf gedient, noch auch durch professionelle Prüfungen oder gleichwertige Anerkenntnisse legitimiert sind. Diese Stellen sind dabei fast durchweg das privilegierte Eigentum (das Monopol) der Diener der Kirche oder doch der Theologen. Ganz besonders sind es darum die bisherigen Rechte der Kirche und ihrer Vertreter, welche thatsächlich eine ganze Reihe von Übelständen hervorgerufen haben. Daher erklärt es sich, daß vornehmlich von dieser Seite in die Debatte eingetreten wurde und auch werden mußte.

In welcher Weise Dörpfeld nach dem Urteile der Lehrer seine Aufgabe gelöst hat, mögen einige aus der pädagogischen Presse beliebig herausgegriffene Urteile zeigen. Die Pädagogische Zeitung (Berlin) 1881, Nr. 3 sagt: „Wir stehen bewundernd vor diesem Werk als vor einem Werke deutscher Gründlichkeit, logischer Klarheit, ausgezeichneter Sachkunde und mannhafter Unerschrockenheit.“ Die Bayerische Lehrerzeitung 1882, Nr. 5 äußert sich folgendermaßen: „Mit unerbittlicher Logik und geradezu zermalmender Beweisführung wird das Urteil gesprochen. — So allseitig, wie von Dörpfeld, wurde die betreffende Materie noch nie erörtert.“

Diese Stimmen haben in der That Recht. Von meinem Standpunkte muß ich aber vor allem den ernsten Charakter der Schrift hervorheben. Derselbe zeigt sich sozusagen auf den ersten Blick. Als erstes Wort des ersten Kapitels stellt der Verfasser ein Gebetswort voran:

Hilf, daß ich rede stets,
Womit ich kann bestehen.
Laß kein unnützes Wort
Aus meinem Munde gehen.

Und wenn in meinem Stand
Ich reden soll und muß,
So gieb den Worten Kraft
Und Nachdruck, ohn Verdruß.

Ebenso charakteristisch und für die kirchlichen Kreise doch unzweifelhaft wohlthuend muß es sein, wenn der Verfasser als Kanon der Verhandlung, die nun einmal hauptsächlich mit der Kirche zu führen ist, von vornherein folgenden Doppelgrundsatz aufstellt: „Wenn irgend ein Anspruch des Schulamts die kirchlichen Interessen nachweisbar schädigt oder auch nur gefährdet, so sei angenommen, daß er verkehrt oder mit einem Fehler behaftet ist; er muß dann aufgegeben oder so modifiziert werden, bis er mit den kirchlichen Interessen stimmt. Und umgekehrt: Wenn bei einem Anspruche der Kirche oder des Pfarramtes nachweisbar die Schule oder das Schulamt zu kurz kommt, so muß er gleichfalls aufgegeben oder passend modifiziert werden.“ (s. Leidensgesch. S. 32.)

In diesem Sinne will dann auch ausdrücklich die ganze Schrift aufgefaßt sein.

Um so mehr ist es zu verwundern, daß die bisher aufgetretenen kritischen Vertreter der Kirche — denn mit solchen müssen wir uns hauptsächlich abfinden — anstatt auf dem so klar gewiesenen Wege fortzugehen, vielmehr Hindernis auf Hindernis aufgetürmt haben. Heben wir nun die schlimmsten der begangenen Fehler hervor.

1. Es findet sich kein Eingehen auf die einzelnen **Beschwerdepunkte** des Lehrerstandes.

Die erste Pflicht eines kritisierenden Recensenten mußte doch natürlich sein, die einzelnen Beschwerdepunkte, und zwar die sämtlichen, zu untersuchen. Fand man die Beschwerden unbegründet, so war es überflüssig und sogar logisch falsch, sich noch irgendwie um die Reformvorschläge zu kümmern. Aber gerade die Reformvorschläge haben die Kritiker wie mit magnetischer Kraft angezogen. Wenn man daraus nun, wie es nahe liegt, schließen dürfte, die Kritiker hätten durch ein derartiges Vorgehen die vorgebrachten Beschwerden ja stillschweigend anerkennen wollen, so müßte man doch fragen: Warum wird denn diese Anerkenntnis nicht von vornherein (wenigstens mit einem Satze) offen ausgesprochen? Haben jene Recensenten denn nicht gemerkt, daß sie durch das von ihnen beliebte Verfahren ihre Leser gar nicht auf die eigentliche Streitfrage hinführen, ja mehr, sie geradezu irre-leiten? So stoßen wir also bei den Kritikern schon von vornherein auf eine schwere Pflichtverletzung.

Lassen wir einige Beispiele reden.

In „Schule und Haus“ von Schulrat Spieker in Hannover wird die Kritik des ganzen Buches in zwei (!) knappen Sätzen abgemacht. Der eine sagt, daß das Buch von vielen Schulzeitschriften lebhaft empfohlen worden sei; der zweite urteilt kurz und bündig, daß es viele Bücher gebe, welche für die Lehrer nötiger zu lesen seien als dieses. Fertig.

Der Ober-Konsistorialrat Dr. Burk in Stuttgart (Württemberger Schulwochenblatt 1882, Nr. 44) berührt den eigentlichen Streitpunkt mit der allgemeinen Redewendung, es seien „manche Übelstände richtig hervorgehoben.“ Welche Übelstände gemeint sind, wird indessen nicht gesagt. Im Gegenteil! Es heißt einfach: „Wir übergehen übrigens die sieben Gründe“ u. s. w.

Der Pfarrer Röck zu Rohrbach in Mittelfranken (in dem von ihm redigierten Schulblatte des Bayer. ev. Schulvereins 1882, Nr. 16) hat „bei der zweiten Auflage des Pamphlets,“ wie er die „Leidensgeschichte“ im Unmut oder Ärger bezeichnet, nicht mehr schweigen können. Dieser Kritiker behauptet aprioristisch: „die Thatsache, daß die liberalen Zeitungen von Süd und Nord des Lobes über dasselbe voll sind, ist für sich kein Empfehlungsbrief für das Buch.“ Mit ein paar rhetorischen Fragen wird dann gleich das tolerante Endurteil eingeleitet: „Wir enthalten uns heute einer Kritik dieses publizistischen Machwerks (!) u. s. w.“

Auch die „Ev. luth. Kirchenzeitung“ zu Leipzig, die sog. Luthardtsche Kirchenzeitung, liefert in mehreren Artikeln den Beweis für unsere oben aufgestellte Behauptung.

Ich will ein Beispiel herausheben.

In Nr. 3 und 4 1883 geht ein anonymer Recensent in einem längeren Aufsatze, überschrieben: „Die geistliche Schulinspektion,“ dem Augenschein nach auf die Beschwerdepunkte ein. Aber wie im Handumdrehen, auf dem Wege einer „zauberhaften Eskamotage“, wie Dörpfeld in seiner schlagenden Antikritik sich ausdrückt, läßt der Recensent die sämtlichen Beschwerdepunkte — und es sind ihrer nach genauer Zählung gerade 12 — in einen einzigen („verletztes Selbstbewußtsein (!) der Lehrer“) zusammenschrumpfen, der dann sofort mit einem einzigen Schlage abgethan wird, — was nun freilich kein Kunststück war.

Diese also sich auszeichnende Recension wurde nun noch zum Überfluß im „Christlichen Schulboten“ von Realschuldirektor Dr. Leimbach in Goslar vollständig abgedruckt und im „Evangelischen Monatsblatt“ (Organ des deutschen ev. Schulvereins), redigiert von Gymnasial-Direktor Dr. Kolbe in Treptow a. R., „aus Überzeugung angelegentlichst empfohlen.“

Ganz besonders beachtenswert sind aber endlich noch zwei Recensionen. Die eine findet sich in Kehrs „Pädagogischen Blättern“ (Nr. 2, 1883) von Dr. Boodstein, früher Seminar-Direktor zu Hilchenbach (Westfalen), jetzt Stadtschulinspektor in Elberfeld; die andere, im Süddeutschen Schulboten“ (1883, Nr. 15, 16, 17), hat zum Autor den sonst rühmlichst bekannten Dekan Kübel in Eßlingen (Württemberg).

Auf die beiden letzteren sind wir aber gezwungen, weiter unten aus einem anderen traurigen Grunde genauer einzugehen. Hier sei nur bemerkt, daß sie des genannten Fehlers gerade so, wie ihre Vorgänger, geziehen werden müssen.

Der zweite Fehler, dessen sich die bisherigen Recensenten der Leidensgeschichte schuldig gemacht haben, ist:

2. der Entscheidungspunkt der Kontroverse wird von den Kritikern nicht bloß nicht kenntlich gemacht, sondern noch obendrein verhüllt, indem sie dafür die sekundäre Frage von der pädag. Qualifikation der Geistlichen in den Vordergrund schieben.

Wo liegt der Entscheidungspunkt? Offenbar in denjenigen Klagen wider die bisherige Schulinspektionsordnung, welche ein notorisches Unrechtleiden des Lehrerstandes namhaft machen. Die „Leidensgeschichte" behauptet, die privilegierte Schulaufsicht beeinträchtige den Lehrerstand und zwar nicht bloß in dieser oder jener Hinsicht, sondern rundum, in allen seinen Interessen (Amtswürde, Berufsehre, Standesrechte, sociale Stellung, ökonomische Lage). Sind nun diese Beeinträchtigungen wirklich vorhanden, und sind sie im Wesen der bestehenden Schulaufsichtsordnung begründet, so liegt hier eine sociale Frage vor. Was das heißen will, weiß Dörpfeld anschaulich vor die Augen zu malen. Er sagt: „Wer sich nicht klar gemacht hat, was eine sociale Frage bedeutet, der kann es gleichnisweise mit einem einzigen Blicke im Hochwalde sehen: je stattlicher die großen Bäume sind, desto mehr rauben sie dem Unterholze Luft und Licht. Das ist die Klage des Lehrerstandes wider die privilegierte Schulaufsicht" (Neuer Beitr. S 4).

In der Schulaufsichtskontroverse haben wir es also am entscheidenden Punkte nicht mit bloßen Zweckmäßigkeitserwägungen zu thun, sondern mit einer Frage, die das Gewissen angeht; denn eine sociale Frage enthält für diejenigen, welche sie verschuldet haben, eine moralische Anklage, und wo eine solche laut wird und begründet ist, da kann es sich einzig nur darum handeln, ob die Moral etwas zu sagen haben soll in der Welt oder nicht. Mit welchem Gewicht aber die vorliegende Anklage auf das Gewissen fällt, das möge man an Ort und Stelle nachlesen.

Daß in dem bezeichneten Punkte die Entscheidung liegt, konnte keinem Leser der „Leidensgeschichte" entgehen, der überhaupt ein klar geschriebenes Buch zu lesen versteht. Den Kritikern kann es also unmöglich entgangen sein. Gleichwohl lassen sie nichts davon verlauten, daß eine Anklage moralischer Art wider die bisherige Aufsichtsordnung vorläge. Noch mehr: sie verhüllen sogar diesen Entscheidungspunkt, indem sie die Frage von der pädagog. Qualifikation der Geistlichen*) in den Vordergrund schieben und damit die Leser glauben

*) Es scheint überhaupt schon mißbilligt zu werden, wenn diese Frage — auch nur ganz leise und untergeordnet — sich hervorwagt. Dörpfeld sagt in der Leidensgesch. (S. 43): „Im Blick auf die Gesamtheit des Schulunterrichts mit seinen Methoden und Einrichtungen wird man aber auch hier wohl fragen dürfen, ob die Pfarrer Mann für Mann als wirkliche Sachverständige gelten wollen," und an e. a. Orte: „Selbst wenn meine Meinung

machen, daß hier die Entscheidung des Streithandels läge. Dieses Mißverständnis hat Dörpfeld ein für allemal unmöglich gemacht. In seiner Schrift sind die verschiedenen Klagepunkte einzeln aufgeführt, streng gesondert und genau bestimmt. Darin besteht eben das große Verdienst dieses Buches, daß die Sachlage völlig klar gelegt ist und damit alles advokatenmäßige Verhüllen oder Verdrehen sofort kenntlich wird. Wie ungehörig es war, daß die Kritiker jene sekundäre Frage zur primären zu erheben versuchten, hat ihnen Dörpfeld im „Neuen Beitrag" recht plastisch vors Gesicht gestellt. Er sagt dort (S. 3 ff.): „Angenommen, es besäßen alle Geistlichen, Philologen, Ärzte, Juristen u. s. w. Kopf für Kopf die volle pädagogische Qualifikation für die Schulaufsicht, — desgleichen alle Offiziere, Postbeamte, Steuerempfänger u. s. w., — desgleichen alle Schauspieler, Kunstreiter, Tanzmeister u. s. w., dann muß dennoch behauptet werden, daß denjenigen, welche nach ordnungsmäßiger Vorbildung in der Schularbeit von unten auf gedient haben, der nächste Anspruch auf diese Avancementsstellen gebührt, selbstverständlich vorausgesetzt, daß sie ebenfalls dafür befähigt sind. Wird dieser Anspruch nicht anerkannt und beiseite geschoben, so erleidet der Lehrerstand schweres Unrecht: er wird degradiert und in allen seinen Interessen geschädigt. Überdies erschweren es ihm diese Mißverhältnisse, in einen gesunden, ehrenhaften Standessinn hineinzuwachsen; und einige derselben enthalten sogar direkte Versuchungen zum Gegenteil. Das alles ist in der „Leidensgeschichte" speciell nachgewiesen und thesenmäßig fixiert. Was durch die Mißgriffe unzulänglich ausgerüsteter Schulinspektoren dabei verschlimmert wird (These 2), ist nur ein hinzukommendes, apartes Plus."

Mit dem vorbezeichneten Verhüllungsversuche der Kritiker hängt aber noch ein zweiter zusammen.

Bekanntlich sind es nicht lediglich Geistliche, welche mit der technischen Schulaufsicht betraut sind, sondern (seit 1873) in der Lokalinstanz zuweilen auch Gutsbesitzer, Bürgermeister, Notare, Ärzte, Förster u. s. w., und in der Kreisinstanz auch vormalige Lehrer an höheren Schulen (Philologen, Mathematiker u. s. w.). Was wird nun von seiten der Lehrer an dieser Aufsichtsordnung getadelt? Und warum? Getadelt wird dies, daß die technische Schulaufsicht als Privilegium verliehen werde, d. i. an solche Personen, welche weder in der Volksschule gearbeitet, noch die ordnungsmäßigen Prüfungen dieses Dienstes absolviert haben, und es wird darum getadelt, weil diese Einrichtung sachlich unzweckmäßig sei und überdies den Schularbeiterstand in allen seinen Rechten und Interessen arg verkürze. Ob nun diese privilegierten Personen Geistliche sind, oder

von der pädagogischen Qualifikation der Geistlichen viel ungünstiger wäre, als sie wirklich ist, so würde ich doch schon als Zwanzigjähriger klug genug gewesen sein, Zeit und Kraft nicht an eine Frage zu verschwenden, die mit litterarischen Mitteln nicht aufs Reine gebracht werden kann." — Ich will nur noch verweisen auf S. 12 u. 13 des „Neuen Beitrags".

aber Gutsbesitzer, Bürgermeister u. s. w., das ist, wie man sieht, für den Beschwerdepunkt gleichgültig. Daraus wird ferner klar, daß die Klage der Lehrer sich eben so wenig wider die Geistlichen als solche richtet, wie gegen die Gutsbesitzer, Bürgermeister u. s. w. als solche. Es ist wieder das höchst dankenswerte Verdienst der „Leidensgeschichte", auch in dieser Hinsicht den eigentlichen Streitpunkt für immer aus allen Vernebelungen herausgezogen und in helles Licht gestellt zu haben. Nicht das ist die Frage: ob die Schulaufsicht „geistlich" oder „weltlich" sein solle — denn das ist eben ein falscher, irreführender Gegensatz — sondern dies: ob die Aufsichtsposten als Privilegium vergeben werden sollen, oder nach Recht.

Wie reden nun die Kritiker über diesen Punkt? Sie thun, als ob sie nichts davon wüßten, daß die privilegierte Schulinspektion es ist, worüber der Lehrerstand sich beklagt. Das Merkewort „privilegiert" wird nie gebraucht. Dafür sprechen sie immer nur von der „geistlichen" Schulaufsicht. Diese Redeweise leistet ihnen, wie sich leicht erkennen läßt, allerlei gute Dienste. Zuerst bleibt vor den Augen ihrer Leser verhüllt, wo der eigentliche Klagepunkt liegt; ebenso bleibt verhüllt, daß außer den Geistlichen auch Gutsbesitzer und Bürgermeister u. s. w. als privilegierte Schulinspektoren fungieren. Überdies — und das ist ein Hauptcoup — giebt der Ausdruck „geistliche" Schulinspektion zu verstehen, daß die Geistlichen als solche es seien, wogegen sich die Opposition der Lehrer richte. Was doch eine kleine Wortvertauschung nicht alles ausrichten kann! Eine zwiefache Verhüllung und dazu eine versteckte Verdächtigung, — alles in einem Mundaufthun und mit ehrlichem, harmlosem Gesicht.

Nur noch zwei Beispiele.

Pfarrer Röck schreibt: „Das ganze Buch atmet Gift und Galle gegen den Stand der Geistlichen." Und ein anderer (s. d. zweiten Artikel in der Luthardtschen Kirchenzeitung) urteilt mit ruhigem Gewissen: „Soweit die geistliche Schulinspektion selbst in Betracht kommt, ist ein objektiver Wahrheitsgehalt in Dörpfelds Erörterungen nicht vorhanden."

3. Während die „Leidensgeschichte" überall die achtungswerteste Gesinnung bekundet und dazu einen entschieden kirchenfreundlichen Sinn, so schämen sich doch die Kritiker nicht, dem Verfasser allerlei niedrige oder gar unwürdige Beweggründe anzudichten.

Hätte Dörpfeld weiter nichts beabsichtigt, als die verschiedenen Beeinträchtigungen des Lehrerstandes zur Sprache zu bringen, so würde auch dann niemand berechtigt sein, ihn darauf hin scheel anzusehen, falls diese Beeinträchtigungen wirklich vorhanden sind. Denn seit wann soll es unerlaubt sein, über widerfahrenes Unrecht zu klagen? Sollte aber hier ein Tadel ausgesprochen werden,

so könnte er doch nur diejenigen treffen, welche solche Unrechtsverhältnisse haben aufrecht erhalten helfen.

Dörpfeld hat indessen noch viele andere Anliegen, und dieselben haben ihn noch mehr bekümmert als die äußere Lage des Lehrerstandes. Vorab sind dies die Rechte der Familie an der Erziehung. Einerseits weist er darum nach, daß diese Rechte bei der bisherigen Schulverfassung zu wenig geschützt sind, wie die vielfach vorgekommenen Simultanisierungen beweisen. Andererseits zeigen dann die Reformvorschläge, wie das Familienrecht ausreichend geschützt werden kann. — Dem Verfasser hat ferner angelegen die moralische Gesinnung der Lehrerschaft, weil das Wohl der Schule und der Schulgemeinde weit mehr davon abhängt als von der intellektuellen Ausrüstung der Lehrer. Er weist darauf hin, daß die Mißverhältnisse, unter welchen der Lehrerstand zu leiden hat, gerade darum so bösartig sind, weil sie seine moralische Entwicklung vielfach hemmen und beeinträchtigen. Eben darum dringt Dörpfeld auf eine Besserung jener Verhältnisse. — Sein weiteres Anliegen ist, daß die Lehrer und Pfarrer, wo ihre Berufssphären sich berühren, einhellig miteinander wirken möchten. Er weist zu dem Ende nach, daß gerade die privilegierte Schulaufsicht einen schlimmen Antagonismus zwischen Schul- und Pfarramt hervorruft.*) Und seine Reformvorschläge zeigen, wie statt dessen ein friedliches Verhältnis zwischen diesen beiden wichtigen Ständen geschaffen werden könnte. — Endlich haben Dörpfeld aber auch die Interessen der Kirche überhaupt am Herzen gelegen. Das beweist schon der oben angezogene Kanon der Verhandlung, worin gesagt ist, daß alle Schul- oder Lehrerwünsche, welche nachweislich dem kirchlichen Interesse zu nahe kommen, aufgegeben oder modifiziert werden sollen. Es ist doch wohl klar, daß eine freundlichere Stellung zur Kirche von seiten eines Schulmannes nicht möglich ist, also auch nicht verlangt werden darf. Dörpfeld weist aber nun nach, daß die Interessen der Kirche an der Schule und am ganzen Schulwesen bei der bisherigen Aufsichtsordnung nicht hinreichend geschützt, ja sogar stark gefährdet sind. Denn wenn die Rechtsverkürzungen, welche der Lehrerstand und die Familie bei dieser Aufsichtsordnung erleiden, seiner Zeit einmal heimgesucht werden, dann ist es gewiß, daß diese Heimsuchungen vor allem die Kirche treffen werden, weil eben ihre Vertreter es sind, welche jene Rechtsverkürzungen verschuldet haben. Der Beweis dafür liegt in der neueren Schulgeschichte Badens, Österreichs, Belgiens, Frankreichs u. s. w. klar genug vor Augen. Dort ist der konfessionelle Charak-

*) Ich kann es mir nicht versagen, hier Dörpfelds eigene Worte anzuführen. — Er sagt: „Die herkömmliche Aufsichtsordnung statuiert und konserviert zwischen Pfarramt und Volksschulamt einen bösartigen Antagonismus, an dessen Unschädlichmachung, weil er ein principieller ist, die edelste und selbstloseste Gesinnung hüben wie drüben vergeblich sich abmüht. Da haben wir den Herzpunkt unserer ganzen Lage." (Leidensgesch. S. 115.) Wem ist bei solchen Worten des Verfassers Gesinnung noch zweifelhaft?

ter der Schule verloren gegangen und damit hat die Kirche ihren wichtigsten Einfluß auf die Schule eingebüßt.

Wie man aus alledem sieht, hat der Verfasser der „Leidensgeschichte" nicht etwa bloß den Lehrerstand im Auge, sondern mit aller Wärme die Interessen aller übrigen Beteiligten und ganz besonders diejenigen der Kirche geltend gemacht. Wie steht es nun in dieser Beziehung mit den Kritikern? Weder werden die vorgenannten Anliegen — Wahrung der Familienrechte, die moralische Gesundung des Lehrerstandes, ein friedsames Verhältnis zwischen Pfarr- und Schulamt, die Interessen der Kirche — mit offener Hand aufgegriffen, wie doch erwartet werden müßte, noch lassen sich die Kritiker auf eine Untersuchung der bei Dörpfeld nachgewiesenen Gefahren jener Interessen ein, als wenn sie dafür gar kein Gefühl hätten und nur das ihre einzige Sorge sein müßte, die privilegierte Aufsicht der Geistlichen zu bewahren, obwohl diese doch jene Gefahren verschuldet. Wo liegt denn nun die achtungswertere Gesinnung vor — in der „Leidensgeschichte", oder bei ihren Gegnern?

Aber von den Kritikern muß leider noch mehr ausgesagt werden. Nicht genug, daß sie der „Leidensgeschichte" in der Sorge für die gesamten Schulinteressen nicht nachfolgen und beitreten, sondern sie dichten ihrem Verfasser auch noch allerlei niedrige oder gar unwürdige Beweggründe an.

Schreiten wir zur Beweisaufnahme.

Schon der Titel des Buches ist von einzelnen Recensenten als klarer Beweis ins Feld geführt worden, daß Dörpfeld ganz unedle Motive gehabt haben müsse, daß er z. E. die Lehrer nur habe aufwiegeln und vorhandene Unzufriedenheit schüren wollen.

„Die Wahl eines so sensationellen Titels" will Dr. Boodstein kaum, deutsch gesagt, gar nicht verzeihen.

„Das schon durch seinen Titel ungut sich einführende Buch ist nichts weiter als eine Agitationsschrift der bittersten und aufhetzendsten Form." (Kübel.)

Und Dekan Strack sekundiert: „Gerade der gewählte Titel ist geeignet, bei den Lehrern das Gefühl des Märtyrertums und somit der Unzufriedenheit zu nähren; dem möchte nicht widersprochen werden können" (s. Theol. Litteraturbericht S. 39, 1884).

Pfarrer Röck will in der Leidensgeschichte nichts anders haben sehen können, als „das Machwerk eines sich selbst beräuchernden Menschen", und: „Wer sich in solcher Weise dazu herbeiläßt, mit dem antichristlichen Teil der heutigen Welt in ein und dasselbe Horn zu blasen, der hat als christlicher Schulmann abgedankt." Ein gewisser Jemand ruft in der Luthardtschen Kirchenzeitung emphatisch aus: „Worin liegt der Schade? Woher kommt das Geschrei (!) nach Trennung der Kirche von der Schule?" Noch mehr.

Dr. Burk findet und schreibt: „Wir haben die Schrift eines Hypochonders

vor uns. Solche Personen reden bekanntlich am liebsten von ihren Krankheiten, wissen eine ganze Leidensgeschichte zu erzählen und nehmen nichts so übel, als wenn man zu bezweifeln wagt, daß es so schlimm mit ihnen stehe."

Und endlich; die größte Leistung dieser Art ist die des Dekan Kübel, die aber buchstäblich berichtet werden will. Er sagt: „Dörpfeld ist in einer Weise vorgegangen, die keinen andern Zweck haben kann (kann? ja: kann!), als den Antagonismus (zwischen Pfarr- und Volksschulamt) zu schärfen und zu verbittern, nicht aber, ihn zu heilen. — Dörpfeld hat die Kampfesweise der Socialdemokraten auf ihrem Gebiete nachgeahmt, deren Agitationsmittel die Schürung der Unzufriedenheit und der Selbstüberhebung ist. — Was ist doch das für eine Kampfesweise von einem Christen." *)

Angesichts solcher Ausfälle kann es jedenfalls nicht wunder nehmen, daß nun auch noch die religiöse Gesinnung Dörpfelds und der ihm gleichdenkenden Lehrer verdächtigt wird.

Dekan Kübel posaunt in die Welt hinaus: „Dörpfeld mag ein Christ sein, wie er will, eines ist er nach seinem Buche schlechterdings nicht, — ein kirchlicher Christ. Trotz seines Doppelgrundsatzes findet man bei Dörpfeld keinen einzigen Zug wirklich kirchlichen Interesses, wohl aber eine Stellung, bei der am Ende das kirchliche Interesse sich als ein der Person des Verfassers selbst ganz fremdes darstellt."

Ein weiterer Vorwurf lautet: das Buch sei zu scharf und zu gereizt.

Sollte es denn wirklich so schwer sein zu begreifen, warum Dörpfeld, nach den furchtbaren Angriffen von seiten des höchsten Protektors des Lehrerstandes scharf ins Zeug ging? Mit welcher Schärfe sind doch die Theologen und Pfarrer aufgetreten, als ein Eugen Richter im Parlament von einem „Verbrecheralbum der Pastoren" redete, und als ein Staats- und Kulturprofessor seine im sog. Kulturexamen gemachten Erfahrungen in der Kölner Tagespresse zur Schau stellte! Wenn Schärfe an sich einen Tadel verdiente, dann müßten sicherlich auch die Propheten des alten Bundes über Bord geworfen werden. Weil es sich aber um ein schwer gebeugtes Recht handelt, so wird es wohl in der Absicht des Verfassers der Leidensgeschichte gelegen haben, so mannhaft, fest und schneidig aufzutreten, wie es die Verhältnisse nur erlaubten. War denn nicht schon seit 50 Jahren die Schulaufsichtsfrage auf der Tagesordnung? Und hatte nicht eben Dörpfeld seit 25 Jahren diese Frage wiederholt litterarisch besprochen und angeregt, ohne daß man anders als stillschweigend oder mit eisigem Achselzucken daran vorübergegangen wäre? Und mußte man es nun nicht sogar erleben, daß in der ministeriellen Rede vom 11. Februar 1880, also von höchster Stelle aus, die auf-

*) Sollte einer denken, er habe wohl nicht richtig gelesen, so lese er nur die produzierte Dichtung noch einmal.

geworfenen und schon so lange der Lösung harrenden Fragen wie mit Keulenschlägen niedergeworfen wurden? Soll das denn alles unberücksichtigt bleiben? Man versetze sich doch einmal selbst in die Lage des also behandelten Lehrerstandes und seiner Vertreter! Dann dürfte der Sachverhalt wohl etwas klarer werden.

4. Die notorisch mangelhafte Pflege der Pädagogik auf den Universitäten, worüber die „Leidensgeschichte" mit Recht klagt, scheint den Kritikern so wenig am Herzen zu liegen, daß sie diesen Punkt mit keiner Silbe erwähnen.

In Dörpfelds Buch findet sich, abgesehen von der Volksschule an sich, so manches Interessante und Beachtenswerte, daß man billig staunen muß, daß, so viel mir wenigstens bekannt ist, auch nicht ein einziger von den kritisierenden Theologen (noch auch von den Philologen) hier wenigstens den Hebel eingesetzt und einmal coram populo et senatu beigestimmt hat. Einer dieser Punkte ist der in der These genannte. Freilich hat die Volksschule direkt mit der Universität nichts zu thun, da die Volksschullehrer ihre Vorbildung auf dem Seminar erhalten. Dörpfeld weist aber mit Nachdruck und vollem Recht darauf hin, daß die mangelhafte Pflege der pädagogischen Wissenschaft in ihren Folgen auch die Volksschule trifft.

Allerdings scheint es nicht leicht zu sein, daß in diesem Teile der Erziehungsfrage einmal die schlafenden Gewissen geweckt und zur lauten Klage gebracht werden. Von Kulturkampf ist in aller Welt die Rede; aber die Theorie der Kulturpflege ist, wie Dörpfeld schlagend nachgewiesen, auf den preußischen Universitäten nicht so vertreten, wie es einer Wissenschaft von solcher Bedeutung gebührt. Hat doch keine einzige preußische Universität selbständige Lehrstühle der Pädagogik, vielmehr werden die pädagogischen Vorlesungen von irgend einem andern Professor (der Theologie oder Philologie oder Philosophie) nebenbei gehalten, während für jene Wissenschaft wenigstens drei Lehrstühle vorhanden sein müßten: einer für pädagogische Psychologie und allgemeine Pädagogik, einer für die Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens, und einer für die praktische Pädagogik und die Leitung des pädagogischen Seminars.

Warum finden die theologischen Schulinspektoren, die doch am besten selbst wissen werden, wieviel Pädagogik sie auf der Universität gelernt haben, sich nun nicht veranlaßt, jetzt laut ihre Stimme zu erheben und zu sagen: Wahrlich, hier muß Wandel geschaffen werden —? Und die Kritiker der „Leidensgeschichte", — haben sie denn kein Gefühl dafür, daß die Pädagogik, wenigstens die der Volksschule, im Tageskurs noch unter das Handwerk gedrückt wird, wie es z. B. sogar von einem Redner in der Königl. Akademie der Wissenschaften in Berlin geschehen ist? (Leidensgesch., S. 76 ff.) Empfinden sie keine Beklemmung, wenn die historische Sektion der K. Akademie in München in ihrem großen Werke: „Geschichte der Wissenschaften in Deutschland" unter den aufgezählten 24 Wissen-

schaften wohl eine Wissenschaft der Forst- und Landwirtschaft (also der Pflanzen- und Viehzucht), aber keine der Menschenerziehung, keine Pädagogik kennt? (Siehe Leidensgesch. S. 77 und 79.) Haben sie sich noch nicht darüber besonnen, wie oft etwa die Universitäten für wissenschaftliche Leistungen auf dem pädagogischen Gebiete ein Ehrenzeugnis verliehen haben?

Und was speciell die Volksschule betrifft: Wenn wir eine wissenschaftliche Pädagogik und ein anerkanntes Forum derselben besäßen, so wäre vielleicht keine Leidensgeschichte der Volksschule geschrieben worden, oder deren Verfasser hätte es wenigstens weit leichter und bequemer gehabt.

Ich gehe weiter.

5. Die bedeutsame Anhangsabhandlung über die politischen Parteien wird fast von allen Recensenten völlig ignoriert.

Als ich diese vortreffliche Abhandlung gelesen hatte, dachte ich, sie würde wohl in besonderm Abdruck erscheinen und an alle Parlamentarier und Parteimänner zur Beherzigung ausgeteilt werden. Sind wir doch in neuster Zeit wieder nachdrücklich daran erinnert worden, wie ungesund und dissolut unsere politischen Parteiverhältnisse sind! In dieser Abhandlung werden Schäden aufgedeckt, durch die nicht nur die Schule, die zwischen den Parteien wie zwischen Thür und Angel eingeklemmt ist, sondern das ganze deutsche Volk leiden muß.

Nun wäre es doch wohl Pflicht der Recensenten gewesen, auf diese Abhandlung recht nachdrücklich hinzuweisen. Nur einer, Dr. Burk, hat diese Abhandlung erwähnt, ihr auch „freudig" beigestimmt. Schade nur, daß er nicht die Folgerungen, die Dörpfeld daraus gezogen, verwertet hat, weil dieselben auf die gemachten Reformvorschläge hindrängen. Die übrigen Kritiker müssen diese Abhandlung wohl kaum oder nur mit wenig Achtsamkeit gelesen haben.

Sind wir nun mit der leidigen Aufräumungsarbeit fertig? Wollte Gott, er wäre so. Aber es liegt noch ein Hindernis im Wege, das alle vorgenannten weit übertrifft. Es ist

6. die bösartige Entstellung der Reformvorschläge resp. der Lehrerwünsche durch Dr. Boodstein und Dekan Kübel.

Ohne Zweifel war Dörpfeld bei Herausgabe der Leidensgeschichte auf großen Widerstand gefaßt, zumal von seiten der Theologen. Daß dieser Widerstand aber schon bei den Erstlingen der gegnerischen Boten (durch Ober-Konsistorialrat Dr. Burk und Pfarrer Röck) so sich offenbaren würde, wie es geschehen ist, wird derselbe gewiß nicht erwartet haben. Und als das nun doch der Fall war, wird er sich gesagt haben: Wie war so etwas nur möglich? Oder war es nicht schlimm genug, daß Dr. Burk bereits eine direkte Verdrehung eines Ausspruchs Dörpfelds in dessen früherer Schulverfassungsschrift sich hatte zu Schulden kommen lassen?*)

*) Ich möchte hier an etwas erinnern, was Dörpfeld in jener Schrift: Die freie Schul-

Doch nein. Es folgten noch andere Kritiken von theologischer Seite und jede neue schien ihre Vorgängerin in dieser Richtung übertreffen zu wollen, höher und höher schlugen die Wogen, bis endlich die exorbitante Leistung des Stadtschulinspektors Dr. Boodstein zu Elberfeld auf dem pädagogischen Markte sich anbot. Hören wir!

Dörpfeld fordert in seiner Schrift, wiederholt schwarz auf weiß zu lesen (z. B. S. 22 ff., 134 ff. u. s. w.), aufs nachdrücklichste eine Beteiligung der sämtlichen korporativen Schulinteressenten: Familie, Kirche, Staat und Lehrerstand. Dr. Boodstein behauptet dagegen kühn, „daß das Buch ausschließlich die Interessen des Lehrerstandes berücksichtige, aber die Interessen der andern Schulinteressenten außer acht lasse oder sie nur so nebenbei mit einem Brocken bedenke.“

Dörpfeld wünscht eine Regelung der Lehrerkarriere und — wohlgemerkt: unter bestimmten Voraussetzungen (daß und so weit nämlich z. B. die geeigneten Kräfte im Lehrerstande vorhanden sind) — Zutritt zu den beiden untersten Inspektionsposten. Dr. Boodstein macht nichts desto weniger die große Entdeckung, Dörpfeld „verlange die ganze Schule für die Lehrer“ und beanspruche die Übertragung aller möglichen Schulaufsichtsämter an Leute, die aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen sind, und zwar bis zu den obersten Instanzen.“

Ist es nun zu verwundern, wenn diesem Herrn Recensenten öffentlich hat auf den Kopf gesagt werden dürfen, er habe über „blanke Thatsachen“ die „denkbar gröbste Unwahrheit“ gesagt, also falsches Zeugnis abgelegt?!

Wenn Dr. Boodstein Herrn Dörpfeld öffentlich eines Diebstahls beschuldigt hätte, so wäre das nicht so gefährlich gewesen wie die oben gekennzeichnete falsche Beschuldigung. Denn das erstere hätte selbst einem Stadtschulinspektor schwerlich jemand geglaubt. Aber das letztere konnten, ja mußten die Leser der Boodsteinschen Recension ihrem Gewährsmanne, einem Manne in so angesehener Stellung, auf sein Wort glauben, falls ihnen die recensierte Schrift selbst weder zur Hand, noch sonst eine eigne Prüfung möglich war. Doch kommt noch ein anderer Umstand in Betracht. Diese furchtbare Anschuldigung traf den ganzen Lehrerstand, weil Dörpfeld nur dessen Wünsche ausgesprochen hatte. Und weil dieser Stand, der bis jetzt ja amtlich unmündig ist, nun gerade von einem seiner Vormünder diese unerhörte Verleumdung erfuhr, so mußte er sich, biblisch geredet, wie mit Skorpionen gezüchtigt fühlen.

Der Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 14 deutsche Schul-

---

gemeinde (1863), also schon vor 20 Jahren, gesagt hat. Es heißt dort: „Hoffentlich fällt unsere Schrift keinem in die Hände, der nicht lesen kann, was geschrieben steht, oder lesen zu können glaubt, was nicht geschrieben steht. Man verzeihe den Stoßseufzer, — er wurde uns durch die Erinnerung an einige üble Erfahrungen ausgepreßt.“

männer (Universitätsprofessoren, Schulräte, Doktoren, Seminardirektoren u. s. w.), fand sich gedrungen, hier für sein Vorstandsmitglied Rektor Dörpfeld kräftig einzutreten und gegen die böswillige „Unterschiebung", wodurch die Aussage Dörpfelds „gewaltsam in ihr Gegenteil verkehrt" werde, öffentlich nachdrücklich zu protestieren. Dies um so mehr, „als Herr Dörpfeld, so heißt es wörtlich, dessen Untersuchungen eine ethische, also für gedeihliche Reformen geeignete Grundlage haben, in der Frage einer besseren Schulverwaltung sich große Verdienste erworben hat, während Herr Boodstein, als ein Verteidiger noch bestehender Mängel es erträgt, an Stelle wissenschaftlicher Pädagogik mit dem sogenannten gesunden Menschenverstande sich zu begnügen, demnach gegen jede begründete Reform gleichgültig, wenn nicht feindselig ist."

Wenn Dr. Boodstein seine abweichende Ansicht aussprechen wollte, so konnte er das natürlich thun; und wie ich voraussetze, hätte ihm dazu selbst die Thür des Evangelischen Schulblattes offen gestanden. Aber sich so schwer zu versündigen, wie er nun gethan, wer hätte das, wie Dörpfeld sagt, für moralisch möglich, noch mehr, überhaupt für psychologisch möglich gehalten?! —

Unter dem 31. Oktober 1883 haben in den „Pädagogischen Studien" von Seminar-Direktor Dr. Rein fünf Schulmänner Eisenachs (Sem.-Dir. Rein u. s. w.) ebenfalls gegen das Verfahren des Dr. Boodstein, weil er „über den Inhalt des Dörpfeldschen Buches nicht der Wahrheit gemäß berichtet habe," protestiert. Sie beweisen, wie von Dr. Boodstein Dörpfelds Ansicht in ihr diametrales Gegenteil verkehrt worden ist. Dann heißt es u. A.: „Ihm wird diejenige Ansicht untergeschoben, welche er als Schulpfaffentum bezeichnet und die gerade er am ersten, am entschiedensten und am fleißigsten fortwährend bekämpft hat." Ferner: „Soweit in Dörpfelds Vorschlägen die Ansprüche des Lehrerstandes zur Sprache kommen, sind dieselben so maßvoll und bescheiden, daß sie nicht noch bescheidener sein können, wenn dieser Stand nicht gegen sich selbst ungerecht sein will. In der Verunstaltung, welche sie durch Herrn Dr. Boodstein erlitten haben, erscheinen sie dagegen als Ausgeburten schulpfäffischer Herrschsucht und maßlosen Hochmuts. Wir schließen unsere Erklärung mit dem Ausdruck des aufrichtigsten Bedauerns über die Unbill, die einem so ausgezeichneten Manne, wie Dörpfeld, angethan worden ist." Hier will übrigens nicht übersehen sein, daß unter dieser Unbill nicht nur ein einzelner Mann, sondern 60000 seiner Standesgenossen leiden müssen.

Schlimmeres konnte wohl nicht mehr erwartet werden, mußte man sich sagen.

Und doch sollte Dr. Boodstein noch weit überboten werden. Dekan Kübel erscheint in der Arena, brüstet sich mit dem Versprechen, „den Stier bei den Hörnern fassen zu wollen," und erklärt öffentlich: „Es ist wahr, was Dr. Boodstein über die Forderungen und Aufstellungen Dörpfelds sagt;" aber noch mehr: er nennt das so bösartige litterarische Zeugnis Dr. Boodsteins „sehr gewichtig" und sogar „klassisch"!

Überdies wird Dörpfeld von diesem Kritiker der Klasse der bittersten und aufhetzendsten Agitatoren, ja der Socialdemokraten attachiert. Wie kann ein gebildeter Mann nur glauben, mit solchen Exklamationen und Übertreibungen etwas ausrichten zu können? Freilich! Galt doch auch Professor Dr. Eck in der Leipziger Disputation (Juni 1519) den meisten Zuhörern (auch Herzog Georg) als Sieger, weil er — nun: „weil er am sehrsten schrie.“ *)

Wie muß bei solchen traurigen Erfahrungen dem ganzen Lehrerstande zu Mute sein?

Fast alle seine Vormünder schweigen und diejenigen, welche sich wirklich zum Worte melden, bringen es mit Leichtigkeit und kaltem Gewissen dahin, ihre Pflegebefohlenen in der angeführten kränkenden und entehrenden Weise zu behandeln und geradezu zu mißhandeln. Was in aller Welt soll man dazu sagen?

Wenn mit solchen Waffen, noch dazu im Namen der Kirche und des Christentums gekämpft wird, was wird dann die notwendige Folge für die Kirche selbst in ihrem Verhältnis zu den Lehrern und zur Schule sein? Denjenigen Lehrern, die der Kirche bereits entfremdet sind, ist alles das nur Wasser auf ihre Mühle. Sie verhalten sich für jetzt zwar scheinbar ruhig, weil sie klug genug sind, um richtig zu erkennen, daß die ihnen günstige politische Partei sich mit der Schulfrage zur Zeit nicht befassen will, und zudem die Schulbehörden für ihre Beschwerden anscheinend kein Ohr haben. Diesen Lehrern sind diejenigen Vorschläge Dörpfelds, welche den Interessen der Kirche gerecht werden wollen, ohnehin nicht sympathisch. Nun wird ihnen noch die Augenlust geboten, daß gerade die Vertreter der Kirche kommen und einen kirchenfreundlichen Vertreter der Schule in solcher schmachvollen Weise behandeln. Was da jene Lehrer bei ihrem Schweigen vor der Öffentlichkeit in ihrem eigenen Lager und privatissime denken und aussprechen, wie ich schon so vielfach es gehört habe, und was sie dereinst mit unzweideutiger Deutlichkeit aussprechen werden, brauche ich nicht auszumalen. Sie versäumen aber unterdeß nicht, die ihnen so leichtsinnig gelieferten neuen Waffen in ihrer verborgenen Rüstkammer fürsorglich für eine gelegenere Zeit aufzuheben.

Was wird andererseits nun bei den der Kirche zugethanen Lehrern die Folge sein? Werden sie nicht mit Gewalt kopfscheu gemacht? werden sie nicht der Kirche systematisch entfremdet und wie mit Bannflüchen fortgescheucht? Und wird der Riß zwischen Pfarramt und Schulamt nicht fast unüberbrückbar erweitert? Es ist schmerzlich, nur daran zu denken. Bleiben aber diese Lehrer trotzdem

*) Des Weiteren möchte ich nur kurz hinweisen auf die inzwischen erschienenen antikritischen Gänge (von einem rheinischen Lehrer) im Evang. Schulblatt 1884, Nr. 9—12, betitelt: I. „Der Süddeutsche Schulbote vor 25 Jahren und jetzt; II. Ein klassischer Zeuge.“ — Ist es doch für mich als Theologen eine demütigende Aufgabe, solche Dinge zur Sprache bringen und auf Seite räumen zu müssen.

in ihrer kirchenfreundlichen Gesinnung persönlich auch unerschüttert, so wird doch jedenfalls in ihren Kreisen oftmals die bange Frage aufgetaucht sein: Wird denn nun nicht wenigstens ein Vertreter der Kirche auch wider eine solche unwürdige Taktik seinen Amtsgenossen offen Zeugnis ablegen? Auch ich habe schon länger nach einer solchen Stimme der Wahrheit aus dem Munde eines älteren Amtsbruders ausgeschaut, da ich selbst als homo rei militaris rudis mich nicht für privilegiert hielt, hier von der columna rostrata aus zu sprechen. Mein Warten war umsonst. Da konnte ich schließlich nicht länger schweigen. Ich teilte dem Redakteur des Evang. Schulblattes, Herrn Dörpfeld, meine Absicht mit. Derselbe antwortete: „Haben Sie Freudigkeit dazu, dann ja; ich kann nur dazu aufmuntern. Viel Zureden darf ich jedoch nicht, da ein solcher Entschluß aus dem eigensten Gewissensdrange hervorgehen muß, wenn die Ausführung gelingen soll."

So habe ich denn das Wort genommen, um meinerseits wider jene Unthaten in aller Form Protest zu erheben.

Sollen die weiteren Verhandlungen über die Schulaufsichtsfrage zu einem friedlichen Ziele führen, so muß als wahr und recht anerkannt werden, was wahr und recht ist.

Es muß demnach anerkannt werden: daß Dörpfeld vor allem das pädagogische Interesse und die moralische Gesinnung des Lehrerstandes betont;

daß er, wie keiner seit Seminardirektor Zahn und Provinzialschulrat Dr. Landfermann, in so kirchenfreundlichem Sinne die Standeswünsche der Lehrer vertreten hat.

Es muß ferner als recht anerkannt werden, daß eine solche Maxime: Wir lassen uns auf eine Untersuchung der Beschwerden des Lehrerstandes gar nicht ein, als absolut unstatthaft extirpiert werden muß, und daß vollends Verdrehungen, Entstellungen, Verdächtigungen und falsche Zeugnisse nie wieder auf der Bildfläche erscheinen dürfen.

Es kann nicht Friede werden,
Bis Recht und Wahrheit siegt.

Möchte damit die leidige Aufräumungsarbeit gethan und nicht umsonst gewesen sein.

Es liegt mir jetzt noch ob,

über die **Klagepunkte** und **Reformvorschläge**

ein Votum abzugeben.

Selbstverständlich können nur die Hauptpunkte berührt werden.

Dörpfelds Schrift wurde mir vor einigen Jahren von einem befreundeten Amtsbruder sehr warm zur Lektüre empfohlen und leihweise überlassen. Da mein Pfarramt mir schon vollauf Beschäftigung giebt, so konnte ich nur mit Mühe die einzelnen Stunden auskaufen, um diese Schrift zu studieren. Ich that es und

habe seitdem die Sache möglichst verfolgt; auch die darauf verwandte Zeit noch nie bereut. Die verschiedenen Schriften über die Schulaufsichtsfrage, die ich, wie auch das Evangel. Schulblatt, bis vor ganz kurzer Zeit nur dem Namen nach kannte, haben dann weiter in mir das lebhafteste Interesse für die schwebenden Fragen wach gerufen.

Was ich somit ausspreche, kommt aus einem an der Sache interessierten, warm gewordenen Herzen.

In diesem Sinne möge die nachfolgende Erörterung aufgefaßt werden.

Die zur Verhandlung gegebene Materie gliedert sich in zwei Teile, deren erster es mit den Beschwerdepunkten wider die hergebrachte Schulaufsichtsordnung, und der andere mit den Reformvorschlägen zu thun hat.

Ich halte es meinerseits für angebracht, ganz einfach die Beschwerdepunkte, wie sie in den 7 Thesen Dörpfelds vorliegen, dem Wortlaut und der Reihe nach wiederzugeben.

Voraus muß ich jedoch bemerken, daß Dörpfeld in seiner Schrift zunächst die Notwendigkeit einer lokalen Schulaufsicht nachgewiesen hat. Er erklärt sich dagegen wider die technische Aufgabe der traditionellen Lokalinspektion, der nur die allgemeine und ethische Aufsicht verbleiben soll, und fragt dann (bei mehrklassigen Schulen das Hauptlehreramt und außerdem eine sachverständige Kreisinspektion voraussetzend):

> „Sind höhere schulregimentliche Gründe vorhanden, welche die lokale technische Schulinspektion geradezu widerraten?"

Als Antwort folgen darauf die Beschwerdepunkte, die wörtlich lauten:

1. Die Schulverwaltung (in ihrer Gesamtheit) besitzt nicht die nötige Fühlung mit dem Lehrerstande und darum auch nicht den wünschenswerten Einfluß auf denselben.
2. Die Lehrer sind vielfach der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden.
3. Schule und Lehrerstand entbehren der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen.
4. Durch die hergebrachte Aufsichtsordnung erleidet das Schulamt eine schwere Erniedrigung.
5. Abgesehen von der vorbesprochenen Erniedrigung des Schulamtes, erleidet der Stand der Lehrer durch die Lokalschulinspektion noch eine besondere Zurücksetzung.
6. Durch die hergebrachte Lokal-Schulinspektion wird die Avancementsberechtigung des Lehrerstandes eingeschränkt.
7. In ihren Folgewirkungen schädigt die herkömmliche Aufsichtsordnung nicht nur die Berufsbildung, sondern auch das sittliche und religiöse Leben im Lehrerstande. (S. Leidensgesch. S. 46—97.)

Die Antwort auf die Frage, ob höhere schulregimentliche Gründe vorhanden sind, welche die lokale technische Schulinspektion geradezu widerraten, wird dann summarisch in folgendem Satze gegeben:

„Die bisherige (privilegierte) Lokal-Schulinspektion ist nicht nur eine unzweckmäßige Institution, sondern wegen der zahlreichen Rechtskränkungen und moralischen Versuchungen, welche der Lehrerstand durch sie erleidet, geradezu eine unsittliche.“

Man könnte meinen, daß dieses Urteil über die hergebrachte Schulaufsichtsordnung jetzt zum erstenmal ausgesprochen worden wäre. Dem ist jedoch nicht so. Denn Dörpfeld hat von diesem Gesichtspunkte aus bereits vor mehr als 20 Jahren eine geraume Zeit hindurch in mehrfachen Monographien sich um das Schulverfassungsproblem bemüht. Allerdings sind seine Schriften, weil sie nicht nach der Schablone der herrschenden Parteien geschrieben waren, sondern eine neue Richtung einschlugen, viel zu wenig bekannt geworden.*) Die eine dieser Schriften, „die drei Grundgebrechen,“ in welcher nachgewiesen wird, daß „die hergebrachten Schulverfassungen im Zeug und im Zuschnitt verfehlt sind“, ist von Professor Dr. Ziller in Leipzig, dem Gründer und damaligen Vorsitzenden des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, bevortwortet. In diesem Vorworte heißt es:

„Es ist gewiß ein großes Verdienst des Herrn Dörpfeld, daß er gerade dieser Ansicht einen deutlichen, präcisen und volkstümlichen Ausdruck gegeben hat. Ein jeder Unbefangene wird aus seiner Schrift herausfinden, daß die Ansicht nicht bloß bei ihm selbst auf innigster Überzeugung, daß sie auch überhaupt auf guten wohl erwogenen Gründen ruht, und ich für meinen Teil wüßte kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müßte. Er hat überdies zugleich mit Genauigkeit nachgewiesen, wie sich die Reform der bestehenden Verfassung am leichtesten einfügen werde.“

Wenn ich nun für meine Person nach den Erfahrungen, die ich in meinem Amte in mehreren preußischen Provinzen gemacht habe, zu den Beschwerdepunkten der „Leidensgeschichte“ und auch zur ganzen Schrift meine Ansicht aussprechen soll, so weiß ich es nicht besser zu thun, als indem ich dieses Urteil des Professors Dr. Ziller ohne weiteres zu dem meinigen mache.

---

*) Diese selbständigen Schriften sind:
1. Die freie (provinzielle) Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh, C. Bertelsmann. 1863. 346 S.
2. Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen. Elberfeld, R. L. Friderichs. 1869. 130 S.
3. Wünsche rheinischer Lehrer. Eine Denkschrift, verfaßt im Auftrage des Petitionsausschusses der rhein. Lehrer. (Hierzu gehört das Seitenstück: Petition der rheinischen Schulgemeinden. 1869. (Ebendaselbst.)

Nur eine Ergänzung muß ich von meinem pfarramtlichen Standpunkte noch beifügen.

Ein alter, ergrauter, als Seelsorger im größten Segen wirkender Pfarrer, der lange Jahre auf dem Volksschulgebiete und in der Schule selbst als Lehrer gearbeitet hatte, sagte mir, als ich mit ihm über die demselben übrigens noch unbekannte „Leidensgeschichte“ sprach, bei der Diskussion über Dörpfelds These: Die hergebrachte Schulinspektion wirke demoralisierend auf den Lehrerstand, etwa Folgendes: Sie wirkt auch demoralisierend auf den Stand der Geistlichen und bringt solchen Pfarrern, die gewissenlos genug sind, um neben ihrem Kirchenamt ein einen großen Teil ihrer Zeit und Kraft absorbierendes Schulinspektionsamt zu übernehmen, für ihre Person, für ihre Gemeinde und für unsere ganze Kirche großen Schaden.

Noch mehr.

Ich kenne ernste, erfahrene und zugleich pädagogisch bewährte Pfarrer, die mit mir der Ansicht sind, daß durch die hergebrachte, so gern „geistlich“ genannte Aufsichtsordnung auch die christliche Kirche, die Seelsorge und das Ansehen des geistlichen Standes geradezu leide und die kirchlichen Schulinteressen auf die Dauer mehr und mehr gefährdet werden.

Ob z. B. ein pastoraler Lokal- oder Kreisschulinspektor sich dabei wirklich in seinem Berufe fühlen kann, wenn er, wie ja der größte Teil seiner Inspektionsarbeit nach der geschäftlichen Seite nun einmal ist, sich zu bloßem Schreiber- und Botendienst hergeben muß? ob er wirklich, wenn er sein Hauptamt, — und dasselbe fordert auf alle Fälle schon einen ganzen Mann — darüber vernachlässigen muß, dabei seines speciellen Berufes noch mit Freudigkeit warten kann, möge einem jeden Beteiligten sein eigenes Gewissen sagen. Ein Buch müßte ich schreiben, wenn ich dies alles des Näheren darlegen wollte. Dieses Buch würde dann wohl als ein Analogon und eine Ergänzung zur Leidensgeschichte der Volksschule gelten dürfen.

Also nicht nur wegen der Beschwerden des Lehrerstandes, sondern auch wegen der Schädigung des Pfarramtes und der Gefahr für die Kirche muß gegen die hergebrachte Schulinspektion die Anklage erhoben und eine Reform verlangt werden.

Damit kämen wir denn zu Dörpfelds Reformvorschlägen. Es sind folgende:

1. Verbesserung der Schulaufsichtsordnung, nämlich
   a) vollständige Organisation der Lokal-Schulgemeinde in der bezeichneten Weise. (Hier kommt in Betracht: Schulvorstand, Schulrepräsentation, Wahlkollegium u. s. w., S. 134 der Leidensgeschichte.)
   b) Übertragung der technischen Schulinspektion (in der Lokal- und Kreisinstanz) an notorische Schulmänner, vornehmlich an solche, welche im praktischen Volksschuldienste gestanden haben. [Zum Ausbau der Schulverfassung nach jenen Grundsätzen würde ferner gehören: „Die Errichtung

höherer repräsentativer Schulkollegien, wovon unter Nr. 3 näher die Rede sein wird.]

2. Planmäßige Regelung (Abstufung) der Lehrerkarriere. (Hier kommt u. A. in Betracht, daß die Leitung einklassiger Schulen nicht Anfängern im Schuldienst übertragen werden darf; ferner: der Avancementsanspruch befähigter Lehrer auf das Hauptlehreramt und das Kreisschulinspektorat.)

3. Schutz der Schule und des Lehrerstandes gegen die zu große Abhängigkeit von der Parteipolitik.

Die besten Schutzwehren zu diesem Zweck sind höhere repräsentative Schulkollegien (Schulsynoden), zusammengesetzt aus Vertretern der sämtlichen korporativen Schulinteressenten und des Lehrerstandes, und zwar:

a) provinzielle (landschaftliche) — neben der betreffenden Bezirksregierung;

b) ein Landes-Schulkollegium — neben dem Unterrichtsministerium.

4. Der Ausbau der Präparandenanstalten, damit die Seminarien sich mehr als bisher ungehindert einer tieferen Einführung in die Berufswissenschaften widmen können.

Diese Reformvorschläge halte ich für die einzig richtige Lösung der Frage. Ohne mich auf das Einzelne einlassen zu können, dürfen doch einige Bemerkungen hier eine Stelle finden.

Dörpfeld fordert also vorab eine lokale Schulverwaltungsinstanz, welcher alle nicht technischen Aufgaben zugewiesen werden sollen. An dieser Schulverwaltung sollen sämtliche korporativen Schulinteressenten:

1. die Familie,
2. die Kirche,
3. der Staat,
4. der Lehrerstand

beteiligt sein. Dörpfeld weist ferner darauf hin, daß die Rechte eines jeden dieser einzelnen interessierten Faktoren nur dann gewahrt werden können, wenn man eine wirkliche Schulgemeinde einrichtet. Dörpfeld ist unter den Volksschullehrern überhaupt der erste und lange Zeit der einzige gewesen, der diesen Gedanken in Deutschland litterarisch vertreten hat.*) Leider haben bisher wenige sich die Mühe gegeben, die große und vielseitige Bedeutung des Begriffes „Schulgemeinde" sich klar zu machen. Meines Erachtens ist die Idee der Schulgemeinde (für die inneren Schulangelegenheiten) die einzig richtige Basis für eine gesunde Schulverwaltung, und ich zweifle nicht, daß die Kirche, sobald sie der Sache reiflich nachdenkt, diese Anschauung rückhaltlos acceptieren wird. Auf diesem Boden, welcher der Schule eine wirklich naturgemäße Behandlung verspricht, muß sodann weiter gebaut werden. Die Art und Weise, wie Dörpfeld die Schulgemeinde

*) Die diesbezüglichen Schriften sind bereits oben namhaft gemacht.

organisiert wissen will, gerät aber mit der hergebrachten Anschauung der Geistlichen an mehreren Punkten in Kollision.

Zwar mehren sich in diesen Kreisen die Stimmen, welche in einem Punkte dem Lehrerstande eine Konzession machen wollen, nämlich: das Recht auf Mitgliedschaft im Schulvorstande. Wahrscheinlich kann man sich dort der Erkenntnis nicht mehr verschließen, wie schmerzlich und empörend es für die Lehrer sein muß, wenn sie sich zu totaler Unmündigkeit verurteilt sehen sollen. Denn sie haben auch nicht einmal das Recht, im Schulvorstande zu sitzen, geschweige zu reden, während doch der Herr Schlosser und Schreiner an den „eleusinischen Mysterien" der Schule verwaltend mitarbeitet. Das soll nun endlich anders werden. Ist aber diese Konzession etwas Großes? Es würde mir nicht schwer werden, wenn ich für meine Person, wie in Armenkuratorien, so auch im Schulkuratorium bloß als Mitglied fungieren sollte und dem Lehrer, falls er tüchtig und pflichttreu ist, das Präsidium des Schulvorstandes übertragen würde. Es wäre jedenfalls ein weitaus berechtigterer und besserer Präses als manche derjenigen nach der bestehenden Ordnung (Bürgermeister, Gutsbesitzer, Förster u. s. w.), die ebensowenig mit der Pädagogik der unterstellten Lehrer zu thun haben, wie der Feldwebel mit der Theologie des ihm subordinierten Predigtamtskandidaten.

Für eine zweite Konzession, für die allgemeine Einrichtung des Hauptlehreramtes an mehrklassigen Schulen, plaidieren noch äußerst wenige Stimmen aus kirchlichen Kreisen. Es ist das nicht zu begreifen. Sieht man denn gar nicht, wie unpädagogisch und unmoralisch es ist, daß man an mehrklassigen Schulen mehrere Lehrer gleichberechtigt nebeneinander stellt, die nun der jeweilige Lokalschulinspektor behufs der einheitlichen Schularbeit beraten und dirigieren soll, gleichviel ob er kann oder nicht kann, ob er will oder nicht will? Ist es nicht, offen gesagt, eine pädagogische Roheit, jungen Lehrern, die kaum das Seminar verlassen haben, die volle Selbständigkeit der älteren zu geben? Soll denn solche Mißordnung nach wie vor vor Augen stehen dürfen, ohne daß das Gewissen der theologischen Inspektoren darob rege wird? Oder fragt man erst darnach, wie oben der Wind weht? Darauf würde keine Antwort gebühren; denn das Gewissen muß seine eigene Überzeugung aussprechen, nicht die anderer. Überdies hat der Minister Falk im Jahre 1872 bei einer auf Einrichtung des Hauptlehreramtes gerichteten Anfrage erklärt: „es sei bis jetzt noch kein Schulgesetzentwurf gemacht worden, in welchem nicht auch das Hauptlehreramt vorgesehen sei." Warum die Einführung des Hauptlehreramtes warten soll, bis das ganze Schulgesetz fertig werden kann, ist freilich nicht einzusehen.

Gehen wir weiter.

Angenommen, die beiden vorgenannten Konzessionen wären faktisch gemacht, sind dann die Wünsche der Lehrer hinsichtlich der Lokalaufsicht erledigt? Manche meinen es. Dazu ist aber folgendes zu bemerken:

Ein großes Zugeständnis können die Lehrer in jenen beiden Punkten nicht sehen. Denn sie wissen, daß diese beiden Forderungen in nicht zu langer Zeit ganz von selbst ihre Erledigung finden werden, auch wenn die Geistlichen ihre Hand nicht dafür regen. Darum sollte die Kirche jetzt sich rühren und erklären: Unbedingt muß der Lehrer als Vertreter der Schule Mitglied des Schulvorstandes und Dirigent der Schule sein, denn das ist, nude crude gesagt, sein pädagogisches und moralisches Recht.

Überdies ist noch eine dritte Konzession zu machen, und diese scheint den meisten Geistlichen noch schwerer zu werden. Es betrifft den Wegfall der bisherigen technischen Inspektion in der Lokalinstanz.

Bei der Erwägung dieser Frage erhebt man nach einer übeln Gewohnheit allererst die Frage nach der pädagogischen Befähigung der Geistlichen. Nach logischer Ordnung ist jedoch die erste Frage die nach der pädagogischen Befähigung und Berechtigung des Lehrerstandes.

Nach den in der „Leidensgeschichte" so gründlich erwiesenen Beschwerden ist der Lehrerstand berechtigt, die volle Selbständigkeit der Schulleitung in Anspruch zu nehmen, also den Wegfall der Lokalinspektion zu fordern.*) Ob die Geistlichen pädagogisch qualificiert sind oder nicht, kommt also hier durchaus nicht in Frage, sondern einzig dies, ob dem Lehrerstande, weil er befähigt ist, durch das Bestehen einer technischen Lokalinspektion ein Unrecht angethan wird oder nicht.**)

Jetzt wäre noch die Konzession in betreff der Kreisinspektion zu erwähnen. Hier beschränke ich mich darauf, einfach zu erklären, daß ich Dörpfelds Ansicht zustimme: Soweit der Lehrerstand befähigte Kräfte dazu stellen kann, haben diese auch den ersten Anspruch.

Müssen wir Theologen die Beschwerden des Lehrerstandes im wesentlichen anerkennen, so dürfen wir uns auch einer Prüfung der gegebenen Reformvorschläge nicht entziehen. Reformiert muß und wird werden. Ob bei diesem Reformieren die Kirche beklagenswerte Verluste haben wird, „das wird davon abhängen, wie diese wichtige Sache behandelt wird," — sagt Dr. Landfermann.

Man sollte sich, meine ich, wahrlich freuen, daß von seiten eines Ver-

*) Daß alle diese Reformen nicht so über Nacht geschehen können, sondern erst nach ordnungsmäßiger Verhandlung und Vorbereitung, liegt auf der Hand. Was indes jetzt schon erfolgen muß, ist eine offene und gerechte Aussprache. Das Weitere muß dann der Zeit überlassen werden.

**) Wie oben bemerkt, ist die Frage von der pädagogischen Qualifikation der Geistlichen für den bezeichneten Streitpunkt nicht entscheidend, also hier auch nicht zu erörtern. Sollte aber einer meiner Standesgenossen eine nähere Untersuchung derselben wünschen, so bin ich bereit, in die Verhandlung einzutreten. Eins will ich jedoch schon hier bemerken: Mir erscheint schon das zweifellos, daß die Vorbildung, welche wir Theologen auf der Universität empfangen, in der Regel nicht einmal für die pädagogische Seite unsrer pfarramtlichen Aufgabe als wirklich ausreichend anerkannt werden darf.

treters der Schule, des Rektors Dörpfeld, Vorschläge gemacht sind, die in einem Maße auf die Interessen der Kirche Bedacht nehmen, wie es die anderen Fürsprecher des Lehrerstandes bisher nicht gethan haben und wie es vielleicht nie wieder geschieht.

Zum Schluß ein angelegentliches Wort an meine Standesgenossen.

Vor allem bitte ich dieselben ebenso herzlich wie dringend, die Dörpfeldsche Schrift zu lesen, und zwar mit Achtsamkeit und ohne Vorurteil.

Die Verteidiger der hergebrachten Aufsichtsordnung, falls es dennoch solche geben wird, bitte ich, hinfort sich genau, eingehend und würdig litterarisch auszusprechen.

Besonders empfehlenswert wäre es ferner, wenn Geistliche und Lehrer sich in (kleineren und größeren) Versammlungen in eine gründliche und gewissenhafte Erörterung der „Leidensgeschichte" einließen, um so eine Verständigung anzubahnen und eventuell die vereinbarten Punkte zu veröffentlichen und den hohen Behörden zur Kenntnis zu bringen.

Und dann gelte es endlich, unentwegt einzutreten für das Recht der Schulgemeinde, des Lehrerstandes und der Pädagogik. Es würde damit auch der beste Dienst geleistet dem so viel betonten und viel umstrittenen

Rechte unserer Kirche.

Die Phantasie in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung.

Von Lehrer A. Lomberg in Elberfeld.

(Schluß.)

Wenn damit aus hellen Gründen die zwingende Notwendigkeit einer energischen Pflege des Phantasielebens einleuchtet, so sind jetzt in aller Sorgfalt diejenigen Bemühungen zu normieren und zielbewußt zu ordnen, welche die vollste Kraftäußerung auf die kindliche Phantasie zu erzielen und ihr Stützen, Sporen und Schranken anzulegen vermögen. Eine solche Überlegung muß aber vorab den Blick in die jeweilige Verfassung der Kindesseele senden, um das vorwiegende Interesse derselben aufzuspüren und den Entwicklungsgang der Intelligenz genau abzumessen. Denn alle Erziehungssorgen haben sich genau an das Kontinuum der fortschreitenden Geistesentwicklung zu binden, und eine pädagogische Bemühung kann nur dann in effektvolle Aktion treten, wenn die Kraft des Zöglings in ihrem Centrum gefaßt und dem geistigen Bedürfnis der rechte Stoff dargeboten wird.

Wie nun erhält die Schule die Jugend aus dem Schoße der Familie? Welche geistigen Kräfte sind am häuslichen Herd lebendig geworden? Und welche Entwicklungsstufe nimmt insbesondere das Phantasieleben des Kindes ein? — Ein Blick in die Kindesseele sagt uns, daß schon gleich mit der ersten Regung des Selbstbewußtseins, wo sich das Kind von der überwältigenden Macht der Außenwelt zu emancipieren beginnt, die Phantasie mächtig emporquillt, daß sie zum regsten Phänomen des jungen Lebens wird, ja, daß der Geist des Kindes fast alle seine Arbeiten phantasierend ausübt. Die Verstandesthätigkeit schlummert noch; der Vorstellungskreis ist noch nicht in solide Reihen und wohlgegliederte Gruppen gebracht; die einzelnen Momente desselben liegen noch ungeklärt und nur mechanisch verbunden nebeneinander. Um so lebendiger aber arbeitet die Phantasie in der Werkstatt des Geistes; um so unbeschränkter führt sie die Alleinherrschaft in der kindlichen Seele. Alle Formen macht sie lebendig, alle Gestalten umstrahlt sie mit ihrem Glanze, und selbst dem Toten und Seelenlosen haucht sie Leben und Thätigkeit ein.

Eine erste natürliche Frucht dieses Bildungstriebes ist des Kindes Spiel. Es will thätig sein, will schaffen in freier Weise. „Sein Spiel ist aber keine bloße Unterhaltung, ist nicht Erholung; es ist notwendige Kraftäußerung und Kraftübung, die naturgemäße Arbeit seines Alters, in welche das Kind allen Ernst legt, dessen sein junges Leben fähig ist?"*) Daraus erklärt sich auch die Ausdauer im Spiel und die Freude an der Wiederholung derselben Handlung. Und wie eigenartig gestaltet sich die spielende Thätigkeit des Kindes! Alles bekommt den Anschein belebter Naturen: „ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte.**)" Kein lebloses Ding befindet sich in seiner Umgebung, dem es nicht die Fähigkeit zutraute, menschlich zu fühlen und menschlich zu denken. Es wird nachdenklich und ernst im Spiele und jauchzt dann wieder auf in heller Lust. Mit dieser sinnigen Hingabe an seine Umgebung, die zugleich die Quelle seines geistigen Wachsens ist, wird das Kind der Sorgfalt des Erziehers übergeben. In diesem lebendigen Interesse nun liegen die stärksten psychologischen Kräfte, die es für die Erziehung nur geben kann. Darum hat der Erzieher die vorhandene Quelle des Interesses rein und lauter zu erhalten und jenen Trieb sorgsamst zu pflegen. Er werde der kindlichen Natur gerecht und steige liebevoll zu ihren Freuden und Wünschen herab. Wollte er sofort das kindliche Augenmerk an die starren, unbeweglichen Lettern bannen, so würde er die Blüte des kindlichen Geistes mit rauher Hand knicken. Darum gönne er dem kindlichen Gemüte seine heitere Freiheit, um sich

*) Rüegg, Pädagogik. 5. Aufl. S. 115.
**) Göthe, Wilhelm Meisters Lehrjahre. 8. Kap.

in fröhlichem Spiele zu tummeln und sich an allem Lebendigen und Beweglichen zu ergötzen.

Mit der veränderten Lebenssphäre tritt aber jetzt auch eine Wandlung im Spiele ein. Der Blick des Kindes richtet sich von den selbstlosen Dingen zu seinen Kameraden; so tritt an die Stelle des Spielens mit bloßen Sachen das Spiel mit Kindern. Hier wird die Sphäre des einzelnen Kindes auf die Gemeinschaft der Genossen erweitert und die eigene Phantasie durch eine fremde, aber verwandte Kraft ergänzt. Unermüdlich stellt diese sich dem Spieleifer zu Diensten. Sie überträgt die Rollen den passenden Kräften, entwirft den Angriffsplan, führt den Gegner neckend irre, erspäht den bergenden Schlupfwinkel und nutzt ohne Ende die Gunst des Augenblicks aus. Die Kräfte wachsen in geselligem Wetteifer, und der Blick erfaßt vorahnend die späteren Lebensverhältnisse. Es paart sich Arbeit mit Lust und Ernst mit Jubel.

Und wie bedeutsam ist, abgesehen von der Erhaltung eines gesunden Organismus, die Förderung auf ethischem Gebiete! „Da lernt die Jugend von klein auf gleiches Recht und Gesetz mit andern halten. Da hat sie Brauch, Sitte, Ziem und Schick im lebendigen Anschauen vor Augen. Frühe mit seines Gleichen und unter seines Gleichen leben ist die Wiege der Größe für den Mann. Jeder Einling verliert sich so leicht zur Selbstsucht, wozu den Gespielen die Gesellschaft nicht kommen läßt. Auch hat der Einling keinen Spiegel, sich in wahrer Gestalt zu erblicken, kein lebendiges Maß, seine Kraftmehrung zu messen, keine Richterwage für seinen Eigenwert, keine Schule für den Willen und keine Gelegenheit zu schnellem Entschluß und Thatkraft.*)

Somit ist schon das Spiel des Kindes für den Aufbau einer sittlichen Lebensordnung höchst bedeutsam, vor allem deshalb, weil es Sicherheit und Beweglichkeit in der Anwendung ethischer Ideen gewährt. Allein die Verhältnisse dieses Umganges sind im Hinblick auf das sittliche Handeln in den späteren, ernsteren und komplizierteren Lebenslagen zu eng und beschränkt. Dazu bedarf es eines bedeutsameren Umganges und neben diesem noch eines tiefen Fonds geschulter Erkenntnis. Denn die bloße Erfahrung entwickelt nur lückenhafte und rohe Kenntnisse und verliert sich leicht in Irrtum und Schwärmerei. Darum muß der geistige Horizont des Zöglings über die durch Erfahrung und Umgang gezogenen Grenzen erweitert werden; es hat ein planmäßiger Unterricht aufzutreten, der die Erfahrung ergänzt und aufs Rechte lenkt, und der den Umgang mit historischen Personen vermittelt. Dieser Unterricht wendet sich nun, abgesehen von einer geringen Zahl sinnlicher Demonstrationen, fast ausschließlich an die in Rede stehende Geisteskraft, an die Phantasie, als den gewaltigen Bildner alles Wachsens und Werdens des Seelenlebens. Von ihrer Mitwirkung hängt jeder Unterrichtserfolg

*) Jahn, Deutsche Turnkunst.

ab; sie ist die Bedingung alles geistigen Bildungsfortschrittes. Unaufhörlich trägt sie aus dem Bereich des Bekannten, aus dem Stoff des Gedächtnisses die nötigen Bilder, Typen, Momente zusammen, um aus ihnen die durch den Unterricht zu weckenden Vorstellungen im fortlaufenden Strome zu erzeugen. Fehlt aber die Illustration der vernommenen Worte durch ihre Anschauungsbilder, so geht auf die Dauer auch der kolossalste Sprudel von Beredtheit spurlos an der Seele vorüber; nur das mechanische Gedächtnis schleppt noch eine Weile, den Aufschwung der Seele lähmend, einen schwerfälligen Ballast hohler Klänge und toter Notizen mit sich, bis er, in die Nacht des dunklen Bewußtseins versenkt, nicht mehr den Flügelschlag des freien Geistes hemmt. Ein bildender Unterricht aber klopft unaufhörlich an die Thore der kindlichen Phantasie, ruft nachhaltig diese gestaltende Kraft der Seele zur Thätigkeit und verleiht durch die rechten methodischen Hilfen den Sprachformen den lebendigen Inhalt.

Welche Stoffe aus dem Reiche der Phantasie sind nun dem schulpflichtig gewordenen Kinde am meisten kongenial? Für welche Materie zeigt es die lebendigste Empfänglichkeit? — Diese Stoffe können nicht in der Gegenwart liegen. Denn das Kind ist noch nicht in die aufgeschichtete Kulturwelt hineingewachsen. In seinem Kopf malt sich die Welt noch anders als in der Denkerstirn. Es kennt keinen Unterschied zwischen Wahrheit und Dichtung, zwischen Wirklichkeit und Einbildung. Es wird noch nicht durch die Logik der Thatsachen beunruhigt. Die ganze Natur ist ihm noch ein Wunder, und darum erscheint ihm nichts Einzelnes als wunderbar. Seine Phantasie belebt alle Gegenstände seiner Umgebung, und an solchen belebten Objekten nimmt es innigen Anteil, wie an wirklichen Personen. Es gleicht darin ganz dem Kindes-, dem mythologischen Alter seines Volkes, das auch Natur und Menschenleben poetisch ausschmückte. Diese Harmonie aber giebt uns den deutlichen Fingerzeig auf denjenigen Stoff, der die kindliche Seele am meisten anmutet, der seine Phantasie am mächtigsten ergreift und der seiner ganzen Individualität konform ist. Es sind unsere deutschen Volksmärchen, jene Dokumente der Vorzeit, in denen die deutsche Vergangenheit uns mit volltönender, lebender Stimme anspricht. Ganz dem ethischen Bewußtsein und der mythischen Weltanschauung unserer Altvordern entsprungen, atmen sie den reinen Hauch der Poesie, der Sittlichkeit, der Idealität. Ihre Tendenz ist gesund, ihre Zeichnung zart und psychologisch wahr, ihre Gestalten sind einfach und lebensvoll. Sie stehen im innigen Zusammenhang mit Wald und Gebirge, führen uns da hinein und tönen von da heraus. Sie gestatten der Phantasie freie Entfaltung, denn sie sind weder an Raum und Zeit, noch an die Natur- und Denkgesetze gebunden. Sie hauchen allen Dingen eine menschliche Seele mit Gedanken und Gemütsbewegungen ein, und das sinnige Gemüt führt vertrauliche Zwiesprache mit Bäumen und Quellen, mit Blumen und Tieren als mit seinesgleichen. Dabei ist der Grundton, der den phantastisch-zauberischen Akkord durchdringt, ein tiefes Rechts-

gefühl: sie überschütten die Guten mit Liebe und Glück, die Bösen mit grausamer Strafe. Hören wir noch einige Worte von Ziller, der den Märchen wegen ihrer Wichtigkeit für die Gemütsbildung den dominierenden Platz im Gesinnungsunterricht des ersten Schuljahres einräumt: „Die Märchen entsprechen wie nichts anderes der Individualität des Kindes, in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der Phantasie, der entschieden gepflegt werden muß, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln. Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich, und es versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen; es setzt sich ja selbst wie die Märchen über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten. Nachteilig aber kann diese Begünstigung der kindlichen Anschauung nicht auf das Kind einwirken, weil das Märchen neben jener von der Natur der Dinge abweichenden subjektiven Auffassung zugleich eine Menge objektiv verstandesmäßiger, und zwar ästhetischer sowohl als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schließt, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders der Übung des ethischen Urteils. Auch eine große Zahl anderweitiger objektiver Begriffe, die sich auf die natürlichen Bedingungen alles Geschehens beziehen, führt das Märchen mit sich, und der Unterricht wird auch sie verstandesgemäß behandeln, so daß trotz der gläubigen Hingabe an das Märchen der gefürchtete Nachteil nicht eintritt. Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Thatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so daß als höchst erwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung des geistigen Lebens zurückbleibt.“ *)

In den Dienst der Gesinnungsbildung tritt aber vor allem der Religionsunterricht. Hier soll der Zögling in das sittlich-religiöse Leben eingeführt werden; die Idee des einen Gottes soll ihm als die höchste und erhabenste des Menschengeistes lebendig vor die Seele geführt werden; in Gott soll er „das reelle Centrum aller ethischen Ideen und ihre schrankenlose Wirksamkeit“ sehen, und an solcher Anschauung soll sich dann sein Wille zu selbstloser, werkthätiger Tugend entzünden. Die pädagogische Sorgfalt für eine solche Bildung, welche die vollendetste Gestalt der psychischen Entwicklung, die Höhe der reinsten Menschlichkeit bezeichnet, kann nicht ernst genug genommen werden. Die religiösen Einwirkungen dürfen nicht an der Oberfläche verharren, sondern müssen in die tiefste Stelle des Gemüts eingesenkt werden, müssen den innersten Kern der Persönlichkeit treffen und dem Charakter die sittlich-religiösen Züge unauslöschlich ein-

---

*) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. I.

zeichnen. Aber glücklicherweise kommt der erziehenden Arbeit auch hier wieder die immer bewegliche, ewig junge, lebenschaffende Phantasie unendlich dienend und fördernd entgegen. Sie ist die strahlende Leuchte des dunklen Mysteriums. Mit ihrer Hilfe dringt der Erzieher in die Werkstätte der Gesinnungen ein, und führt er der kindlichen Seele die markigen Idealgestalten der heiligen Geschichte vor. Hier treten die sittlichen Lebensgrundsätze in anschaulichen Gemälden auf; sie sind mit dem Gepräge innerer Wahrheit versehen, das den Willen zu freudiger Nacheiferung anreizt. Die Phantasie entwickelt die lebendige Fülle der Gestalten und Begebenheiten; sie eröffnet tiefe Einblicke und wundervolle Fernsichten und gewährt dadurch dem Gesinnungsstoff den Grad von Wärme und Stärke, der ihm eine Dauer im Gemütsleben verschafft. Die Elemente des religiösen Sinnes finden gelockerten Boden, das sittliche Urteil wird geweckt, und dem sittlichen Handeln werden die Brücken geschlagen. Darum sorge der Erzieher hier vor allem für den rechten Schwung der Phantasie, der die Musterbilder des Sittlichen plastisch gestaltet und der die ihnen innewohnende Kraft entzündet. Dazu ist aber eine sorgfältige Durcharbeitung des Lehrstoffs geboten. Es genügt nicht bloß kalte Bewunderung;*) es genügen nicht die äußeren Facta mit den zugehörigen Namen der Personen und den Zahlen, sondern das darzustellende Willensbild muß mit Hilfe alles wirksamen Materials so lebendig ausgemalt, so eindringlich nach allen Seiten durchdacht werden, „daß der Zögling, ganz in die Situation versetzt, die Ereignisse als ein teilnehmender Zuschauer oder selbst als ein Mitüberlegender, Mitratender, Mithandelnder in der Phantasie wirklich miterlebt."

Ein nicht unwesentliches Moment in der Idee eines solchen erziehenden Unterrichts ist die **ausführliche Darlegung des kulturhistorischen Hintergrundes der Erzählung.** Denn auf ihm erst gewinnen die geschichtlichen Personen wahres Leben und wahre Gestalt. Hier, in der äußeren Welt, liegen die natürlichen Bedingungen des Handelns, und ein Charakter läßt sich voll und wahr nur aus den Formen, Sitten, Bedürfnissen und Bestrebungen seiner Zeit verstehen. Wenn also die Kleinen sich in die Gemütszustände der biblischen Personen versetzen sollen, so dürfen sie in dem äußeren Leben derselben nicht fremd bleiben. Sie müssen eine lebendige Anschauung erhalten von dem israelitischen Kultus, dem Familienleben, dem Handel und Verkehr, den Ständen, den Beschäftigungen und staatlichen Verhältnissen. Die Patriarchengeschichte z. B., so einfach und natürlich auch die geselligen Lebensformen hier sein mögen, bedarf nichtsdestoweniger einer eingehenden Darlegung der kulturellen Zustände. Da sind die Herden und Hirtenzelte auf den Fluren Palästinas; da zieht die Handelskarawane mit Kamelen, Gewürzen und Sklaven durch die Wüste; da opfert das fromme Gemüt seinem Gott auf steinernem Altar; da zieht der Jäger mit Köcher

*) Vgl. Ziller, Vorles. über allgem. Päd. § 21.

und Bogen auf den Fang des Wildbrets; da ist der Brunnen, wo der alte Eliefer um die Braut seines Herrn wirbt; da ist die Felsenhöhle, wo der trauernde Sohn nach Kindespflicht die Eltern bestattet — wieviel Stoff bietet das alles, die kindliche Phantasie zu beleben! Durch das Ausmalen dieser kulturhistorischen Momente wird das Lebensbild dieser Heroen des Glaubens aber erst vollkommen anschaulich und lebendig, so daß das Kind in dem äußeren Leben dieser Männer völlig heimisch wird und nun auch mit ihren Leiden und Freuden sympathisieren kann. Jetzt, da das Interesse der Empirie vollkommen befriedigt worden ist, vermag sich der Geist auch zu reger Spekulation nach dem Gesetzmäßigen der Handlungen emporzuarbeiten; nun wird das Interesse auch rege für den sittlichen Kern der Begebenheit, für die praktische Maxime, welche die Norm für die eigene Lebensführung abgeben soll. Damit diese sich aber lebenskräftig aus dem Gerüst der angeschauten Handlung loslöse, bringt die Phantasie vorher noch die verwandten Situationen in Fluß und regt sie mit mächtigem Schlage den ganzen Gedankenkreis auf, so daß alle ähnlichen Vorstellungen zur Verknüpfung herbeispringen, wodurch das sittlich-religiöse Urteil eine breitere Basis und damit eine um so größere Energie im Geistesleben erlangt.

Ein gediegener Unterricht bleibt aber bei der so gewonnenen Lebensregel noch nicht stehen. Eingedenk der Erfahrung, daß unser Handeln so oft hinter dem besseren Wollen zurückbleibt, reicht er der schwachen Kraft noch eine feste Stütze mit auf den Lebensweg. Er führt den Geist auf dem Fluge der Phantasie in zahlreiche erdachte Situationen, fordert das Urteil zu bestimmten Entschlüssen heraus und läßt einen genauen Aktionsplan zeichnen. So wird durch die Phantasie das spätere äußerliche Handeln in vorzüglicher Klarheit innerlich vorgebildet, was den Willen um so fester begründet und die Thatkraft um so leichter entzündet. Denn „die Sicherheit der inneren Ausführung in dem vorbildlichen Handeln der Phantasie, das zugleich die Energie des Hinstrebens zur äußeren That in sich trägt, giebt ebendeshalb zuversichtlichen Mut und volles Kraftgefühl zur äußeren Darstellung, und das ist entscheidend für die Charakterbildung des Zöglings."*)

Dem Zwecke der Phantasiepflege dient vor allem die Poesie. Denn die Welt, die sie dem entzückten Auge entrollt, ist lediglich aus Phantasievorstellungen aufgebaut. Sie führt uns in das Reich des Schönen, des Idealen ein. Die ursprünglichen Sphären des Schönen sind zwar das ganze Natur- und Menschenleben. Allein die Erscheinungen derselben bleiben oft weit hinter der Idee der Schönheit zurück. Dort hemmen äußere Hindernisse die Entwicklung, so daß manches Leben in den beengenden Schranken seiner Umgebung verkümmern muß; hier sind es die der sittlichen Freiheit widerstrebenden Begierden und Leidenschaften,

*) Ziller, Grundlegung zum erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 365.

die den Trieb zur vollendeten Schönheit nicht zur Geltung kommen lassen. So tritt in der Wirklichkeit das Schöne nur unvollkommen in die Erscheinung. Da ist es nun die Kunst, die hier hilft, und die Gebilde schafft, die den Schönheitsgedanken vollkommen verkörpern. Sie sammelt die zerstreuten Glieder des Schönen, ordnet sie zu einem einheitlichen Ganzen zusammen und stellt die Harmonie der Verhältnisse wieder her. So weht in diesen Schöpfungen der Kunst der Hauch der idealisierenden Phantasie, von ihr erhalten sie ihren belebenden Zauber. Er wirkt auf jedes unbefangene Gemüt, aller Herzen öffnen sich ihm, und der Geist erhebt sich aus der Trostlosigkeit und Armut des Alltäglichen zu einem reineren und edleren Dasein. — Was nun insbesondere die Dichtkunst anbetrifft, so kleidet sich hier das Schöne in das Gewand der poetischen Sprache. In diesem Gewande aber werden die idealen Mächte besonders wirksam. Schon die Symmetrie im Strophen- und Versbau, der Parallelismus im Reim und Silbenmaß, der Wohlklang im Ausdruck sind in ihrer Harmonie gefallende Verhältnisse, welche schon allein ein Gefühl des Schönen erzeugen. Aber der Inhalt macht die Form erst lebendig. Hier sind es mannigfache Einzelzüge, harmonische Bilder, die in allseitige Beziehung zu einander treten und sich zu einer Gesamtwirkung auf das Gemüt vereinigen. Soll aber das zu erweckende Gefühl mit urwüchsiger Kraft aus dem Innern emporquellen, so muß das Phantasiebild des Gedichts in aller Klarheit und Reinheit vor der anschauenden Seele aufgebaut und jedes Einzelmoment in lebendigen Farben ausgemalt werden. Der Vorrat der früher gewonnenen, sinnlichen Anschauungen muß zum freien Gebrauch bereit liegen, damit die gestaltende Kraft der Seele hier das erforderliche Material zum Aufbau freisteigend vorfinde. Fehlt dieser sinnlich-frische Untergrund, so kann sich der Geist nicht zu fruchtbarer Bethätigung emporschwingen; die poetischen Bilder sind bloße Schatten und hohle Klänge, die keinen bestimmenden Einfluß auf das Gemüt ausüben. Aber die schöpferische, Leben schaffende Phantasie weckt die ruhige Klarheit des Geistes und erzeugt den wahren Genuß und die Weihe der Begeisterung.

Die lyrische Poesie ist die Darstellung des inneren Lebens; sie will Gemütsstimmungen entwerfen und dadurch unser Herz mitstimmend erheben. Aber sie verweilt bei ihren Ausführungen doch bei den äußeren Erscheinungen und berührt Natur- und Menschenleben, weil deren Gestalten es sind, welche Gefühle und Ideen hervorrufen. Will z. B. der Dichter dem bangenden Gemüte ein Bild der Erlösung aus tiefem Ungemach geben und ihm dadurch den Glauben an eine Wendung des Schicksals beleben, so eröffnet er ihm den Blick in die helle, fröhliche Frühlingslandschaft, zeigt ihm das Erwachen der linden Lüfte, ihr Säuseln und Weben in allen Fernen und Tiefen, schildert ihm den Zauber der unendlichen Blütenpracht und giebt ihm das Bild der Rose am dornigen Strauche. Hier verkettet er die Gebilde der Natur mit dem inneren Leben, so daß Lenz und Blume Symbole des eigenen Daseins werden. Will er uns ein Bild von einer

wehmütigen Stimmung entwerfen und fromme Selbstbetrachtung wecken, so wählt er dazu die von den goldigen Strahlen der Abendsonne umleuchtete Bergkapelle, den stillen Friedhof mit den schattigen Linden und dem aufgeworfenen, kühlen Grabe, den ernsten Glockenton, den trauernden Leichenzug, die verhallenden Klänge des Grabgesanges, den lauschenden Hirten am murmelnden Quell und in der Ferne den Blick auf das eigene Grab. Hier sind es mannigfache Einzelzüge des wechselvollen Menschenlebens, die harmonisch zusammenstimmen und in ihrer Totalwirkung jene Gemütsstimmung hervorrufen.

Andere Momente machen sich in der epischen Poesie geltend. Hier handelt es sich um Helden voll individuellen Lebens, um interessante und bedeutungsvolle Handlungen, um scharf ausgeprägte Situationen und um bedeutsame Grundgedanken oder sittliche Ideen. Bruchstücke der Welt und des Menschenlebens, zu harmonischen Einheiten abgerundet, werden uns in anschaulichen Bildern vorgeführt. Viele dieser Gebilde sind ganz in der dichterischen Phantasie geboren. Andere Stoffe sind der Geschichte entnommen. Aber die erzählten Vorgänge sind nicht immer streng historisch; die äußere geschichtliche Wahrheit wird oft zum Vorteil der Dichtung etwas alteriert. Denn der Poesie steht die innere Wahrheit höher als die äußere; sie hat das Recht der Idealisierung und verlangt darum größere Freiheiten in der Darstellung.

So ist die Kraft der Phantasie schon im dichterischen Schaffen in allem thätig gewesen; nicht minder stark wird sie zur geistigen Erfassung dieser Schöpfungen herausgefordert. Sie muß den Gestalten ihren plastischen Charakter verleihen und sie zu lebendigen Trägern der darzustellenden Ideen erheben. Ohne ihre Mitwirkung bleibt das Gemüt kalt und leer, weil die Gefühle an und für sich gestaltlos und darum keiner Anschauung fähig sind. Je energischer sie aber thätig ist, desto mehr wird das Gefühl des Schönen hervortreten, und desto sieghafter wird die Idee des Schönen alle Kreise des inneren Lebens durchdringen. In der entzückenden Schönheit dieser Gestalten findet dann der Mensch Befreiung vom Druck der Wirklichkeit und volle Befriedigung in einem besseren Sein. An diesen Bildern aber richtet sich das Streben auf, jene Idee aus dem Inneren heraus auch im eigenen äußeren Leben darzustellen. So wird auch die Dichtung durch die Phantasie eine lautere Quelle des sittlichen Wollens und Handelns.

Für die Kultur der Phantasie bietet ferner der Unterricht in den Realien fruchtbare Stoffe. Er vermag sie sowohl zu kräftigen und zu entwickeln, als auch vor gefährlichen Irrtümern zu bewahren; sie aber verleiht ihm erst den erziehenden Charakter. Darum wende sich der realistische Unterricht nicht vorzugsweise an das Gedächtnis, sondern er wirke vor allem belebend auf die Phantasie ein. Er überflute die jugendliche Intelligenz nicht mit unabsehbaren Stoffwellen von Namen, Daten und Zahlen, sondern er biete dem empfänglichen Interesse ein weises Maß möglichst vollkommener Charakterbilder aus dem Natur- und Menschen-

leben und suche mit liebevollem Eingehen im kleinsten Punkte die höchste Kraft zu entfalten. Das bloße gedächtnismäßige Wissen ist eine unbewegliche, tote Masse; es hat keinen Trieb selbständigen Weiterstrebens, kein Gefühl der Leichtigkeit und Lust; es läßt das Herz kalt und leer, und kann nur dazu führen, mit einer Scheinbildung zu prunken, die schneller und leichter verloren geht, als sie gewonnen worden war. Aber auf den Flügeln der Phantasie wird der Bildungsstoff lebendig, die Schilderung bedeutend, die Beschreibung interessant und die welthistorische Begebenheit enthusiasmierend.

Was nun im einzelnen zunächst den geographischen Unterricht anbetrifft, so muß sein umfänglicher, farbenreicher Vorstellungsbau bei dem gänzlichen Mangel sinnlicher Demonstrationen lediglich durch die energische Thätigkeit der Phantasie aufgeführt werden. Ein solcher Bau aber verlangt ein gediegenes Fundament, solide Grundsteine und tragfeste Eckpfeiler. Dieses Baumaterial nun bilden die sinnlich frischen Vorstellungen der Heimat. Aus ihnen müssen die Bilder von Land und Leuten und „den böhmischen Dörfern“ in fortdauerndem Kraftzufluß mit lebendigem Inhalt ausgefüllt werden; sonst verblassen sie in nebelhaften Schleiern. Für den geographischen Unterricht ist somit ein vorbereitender Kursus in der Heimatkunde unerläßlich. Das Betrachten der heimatkundlichen Objekte geht zwar im Kinde auch von selbst, ohne alle pädagogische Leitung, von statten. Aber wenn die Neugier nachläßt, wird der Blick lässig und stumpf. Hier tritt das pädagogische Geschick des Erziehers ein. Er soll diesen Blick fassen, soll ihn immer wieder von neuem auf den Gegenstand richten, bis die Anschauung ihre völlige Reife erlangt hat. Denn ein bloßes Durcheinandermengen verworrener Reminiscenzen führt zu Absurditäten, zu Wahngebilden der abenteuerlichsten Art. Güte und Wert erhält das analytische Material der Geographie nur durch einen rationell betriebenen Unterricht. Dieses so gewonnene Material heimatkundlicher Vorstellungen hat nun der nachfolgende geographische Unterricht immer wieder wachzurufen, und die Phantasie macht dann den ausgiebigsten Gebrauch und den ersten bedeutenden Anfang zur Verarbeitung des aufgefaßten Stoffes, indem sie die Dimensionen verändert, die Verbindungen variiert, neue Glieder einsetzt und durch solche Modifikation schon vorhandener Vorstellungen nun neue, originelle Gebilde schafft. In dieser Art des Vollzugs ihrer schöpferischen Thätigkeit liegt eine Beschränktheit der geographischen Phantasie begründet. Ihre Thätigkeit kann sich nicht auf die Produktion photographisch genauer Bilder des Wirklichen, auf die Entwicklung korrekter Individualvorstellungen beziehen. Die entworfenen Lokalsituationen des Fremden und Entlegenen sind stetig gefälscht durch die Anschauungen der Heimat. Aber nur in ihren positiven Ausschmückungen, nicht in ihren Grundzügen, nur im anhängenden Beiwerk, nicht im begrifflichen Gerüst. Der immense Wert des heimatkundlichen Unterrichts aber liegt darin, daß er 1. durch Verwandlung der Anschauungsbilder in Gemeinbilder die unerläßlichen Elementar-

begriffe der Geographie entwickelt, und daß er 2. diesen abstrakten Begriffen in jedem Augenblick wieder infolge des innigen Zusammenhangs mit dem konkreten Untergrunde des Bewußtseins volles, reiches Leben einflößen kann. Erst wenn der geographische Unterricht einen solchergestalt zubereiteten Boden vorfindet, ist er imstande, den geistigen Horizont der Schüler über die durch sinnliche Anschauung gezogenen Grenzen wahrhaft zu erweitern, dem kindlichen Bewußtsein ferne Gebirgszüge, Flußgebiete und Staaten in großartigen Illustrationen vorzuführen und endlich den geistigen Aufblick in die Unendlichkeit des Universums und die ewige Ordnung der kreisenden Gestirne zu senden.

Ein nicht minder bedeutungsvolles Feld zur Belebung der kindlichen Phantasie bildet die vaterländische Geschichte. Hier soll sich der Zögling lebhaft in Lagen hineinversetzen, die von der seinigen zeitlich getrennt sind. Er soll in den Sitten und Gebräuchen vergangener Zeiten heimisch werden und für die Thaten der vaterländischen Helden einen aufgeschlossenen Sinn empfangen. Die nationalen Großthaten sollen ihm im Lichte sittlicher Beurteilung dargestellt werden, auf daß sein Wille zu freudiger Nacheiferung entzündet werde. Aber die Darbietung kann auch hier wieder nur insofern einen Wiederhall in der kindlichen Seele erwecken, als es der bilderschaffenden Phantasie gelingt, die vernommenen Worte durch anschaulich-ausführliche Zeichnungen ins rechte Licht zu setzen und sie dadurch der inneren Erfassung zuzuführen. Dazu gehört aber vor allem, daß der Gedankenkreis des Zöglings mit den erforderlichen Anschauungselementen ausgerüstet sei, und daß der anschauenden Seele eine Menge von sinnlichen, kulturhistorischen und ethischen Begriffen mit der wünschenswerten Klarheit zu Gebote stehen. Denn diese sind es, welche die Pforten der Aufmerksamkeit öffnen und Sinn und Gemüt empfänglich machen. Wo sie fehlen, da predigt man tauben Ohren und geht auch der glänzendste, populärste Vortrag verloren.

Es entsteht nun zunächst die Frage, wo die vaterländische Geschichte ihren Ausgangspunkt zu nehmen habe, welcher Stoff die bevorzugte Stelle der Einführung einnehmen solle. Die ortsübliche Praxis fordert in ihren Lehrplänen Denkwürdigkeiten und Anekdoten aus dem Leben unserer großen populären Männer der Gegenwart und rechtfertigt diesen Anfangspunkt durch den Hinweis auf die Bedeutung dieser Männer im Volksbewußtsein. Vom Standpunkt einer rationellen Pädagogik erheben sich aber gegen diese Stoffauswahl gewichtige Bedenken. Nicht, als ob der Unterricht nicht auch die geschichtliche Gegenwart in seinen Rahmen verflechten sollte, im Gegenteil, die rechte Frucht eines gediegenen Geschichtsunterrichts soll eben das Verständnis der augenblicklichen Gestaltung unseres Vaterlandes und die gerechte Würdigung unserer großen Fürsten und Staatsmänner sein. Aber diese politische Einsicht erwächst in voller Klarheit nur aus der langen Entwicklungsreihe der historischen Verhältnisse, nicht aus dem bloßen Blick auf die Endglieder jener Kette. Denn unser Jahrhundert mit dem

unangefochtenen Besitz der nationalen Errungenschaften herbeizuführen, haben sich Fleiß und Genie, Vernunft und Erfahrung ganzer und vieler Generationen angestrengt, und Anerkennung dieser Kulturarbeit fordert die historische Gerechtigkeit. Der unerfahrene Sinn aber, dem sich rückwärts ein leeres Nichts aufthut, der keinen Unterschied zwischen dem Einst und dem Jetzt machen kann, hat, da ihm die Vergleichsmomente fehlen, keinen Maßstab für seinen Richterspruch und verstrickt sich in Irrtum und Thorheit.

Dann sind aber auch die Zustände unserer jetzigen Kultur viel zu kompliziert und verschlungen für den kindlichen Geist, dessen Sphäre eng und bald durchlaufen ist. Dieser Abstand ist „so groß wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur trug.“ Jene Großthaten unserer Staatsmänner aber bewegen sich ganz auf der Höhe der Situation, und zu dieser kann das Kind unmöglich emporgehoben werden. Es fehlt dem aufwachsenden Knaben jegliche Orientierung in der europäischen Weltlage, er hat keinen empfänglichen Sinn für die Ursache, die Veranlassung und den Schauplatz eines Krieges, kein Verständnis für die Massenbewegung der Truppen, für die Riesenkämpfe von Hunderttausenden, für die Belagerung und Einnahme feindlicher Positionen, keine Ahnung von dem allgemeinen Zeitgeist, der eine Geschichtsperiode bestimmt, und dem gemeinsamen Gedanken, der eine Nation beseelt. Ohne phantasiertes Hineinleben in die historische Scenerie aber bleibt die Teilnahme kalt und leer, und kann darum auch der Geschichtsstoff nicht zu der ihm gebührenden Machtfülle in der kindlichen Seele gelangen. Die Folge sind unzählige Schiefheiten und Verdrehungen, Fälschungen der historischen Wahrheit. Der Unterricht sinkt entweder zu einem trockenen Aufzählen der historischen Fakta, zur geisttötenden Nomenklatur herab, oder die Erzählung wird durch die unendliche Flut notgedrungener Erklärungen schon im Keime erstickt.

Was aber insbesondere die eigentlichen Anekdoten, die gehätschelten Schoßkinder der in Rede stehenden Praxis betrifft, so sind diese oft doch gar zu sentimentaler und gekünstelter Natur. Da wird jede simple That des Wohlwollens, der Herablassung an die große Glocke gehängt und zu einer Haupt- und Staatsaktion aufgebauscht. Es liegt ferner die Gefahr nahe, daß das Vorstellungsbild der großen Persönlichkeiten unserer Zeit allzu kindermäßig werde und wenig mit der Würde seines Gegenstandes harmoniere. Unsere Gegenwart aber ist ernst und nüchtern; die Zeit ist da, wo wir zu unseren großen Führern in Kampf und Friede als zu erhabenen Vorbildern der Manneskraft emporschauen müssen. Unsere Zeit will mit reifem Verstande gemessen und reflektierend betrachtet werden; sie verlangt historischen Sinn, ruhiges Urteil und hat keinen Raum für politische Phantasten. — Nun könnte aber klügelnde Sophisterei einwerfen, das verschwommene Bild der Kindesseele werde sich auf den höheren Altersstufen durch unterrichtliche Nachkorrektur schon klären und hier historisch treu werden. Aber ein solches Be-

mühen ist von vornherein zum eitlen Werk gestempelt; das urwüchsige Interesse am Stoff ist lahm gelegt, dem Unterricht ist seine Würze entzogen und als unverdaulicher Separatgang vorweg serviert worden. Darum fort mit dieser Anekdoten-Krämerei aus der national-geschichtlichen Propädeutik! Sparen wir uns diese Stoffe für die Zeit auf, wo der kindliche Geist reif ist zur Erfassung der ganzen Größe unserer Staatsmänner, und wo gut gewählte Einzelzüge den schönsten, mildesten Pendant zu den welterschütternden Großthaten des Heldenmutes und der Mannesstärke geben.

Aus dieser Betrachtung geht zur Evidenz hervor, daß der Anfangspunkt der geschichtlichen Stoffreihe gar nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Es muß ein Stoff sein, der der kindlichen Seele kongenial ist. Denn die Interessen der Erkenntnis wenden sich nur der Materie zu, die in der Sphäre der eigenen Anschauung liegt, und wahre Teilnahme erblüht nur zwischen gleichgesinnten, gleichhandelnden und sich wechselseitig verstehenden Menschen. Der Zögling soll sich in dem geschichtlichen Stoff wiederfinden, die Gedanken- und Gemütswelt der geschichtlichen Personen soll ihm wie ein Echo der seinigen erscheinen. Wer nun soll den Ehrenplatz am Eingang zu seiner Volksgeschichte einnehmen und dem harrenden Knaben den ersten fröhlichen Willkomm entgegenrufen? Welcher Stoff harmoniert seinem Geisteszustand, entspricht dem Triebe seiner Phantasie und weckt zugleich den mächtigsten Wiederhall in seiner Seele?

Dies sind die Nibelungen.*)

Das Wünschen und Wollen, Thun und Treiben dieser Helden ist ihm wie aus der Seele geschrieben. Denn nun er aus dem beschaulichen, receptiven Verhalten des Kindesalters herausgetreten ist, regt sich in ihm das freudige Bewußtsein der eigenen Kraft und verlangt sein Geist nach Thaten, um seine Kraftmehrung zu messen und seinen Mut zu erproben. Er stellt seine Phantasie, die vordem sinnend und träumend die leblosen Dinge umschwebte, in den geselligen Wetteifer des Knabenspieles, und lebt ganz auf in der fröhlichen Bethätigung seiner Spiellust. Das Auge leuchtet ihm vor Begierde, wenn es gilt, in eiligem Lauf die Genossen zu übertreffen, in keckem Sprung dem Verfolger zu entrinnen oder in unerschrockenem Ansturm die Hügelspitze zu gewinnen. Dieses ganze Wesen des Knaben findet in den Nibelungenrecken sein ins Grandiose gesteigertes Gegenbild. Auch hier der strahlende Glanz einer heiteren, frischen Jugend, auch hier eine ursprüngliche Freude an der Überwindung von Hindernissen. Die Sage meldet Wunderdinge von großer Kühnheit, hochbeherztem Mut, stolzer Ritterschaft, unbändigem Kriegersinn und wilder Kampfeslust. Keine hellere Freude, als wenn Schild an Schild rannte und das scharfe Schwert in kräftigem Hiebe auf dem

*) Vgl. Rein, Pickel und Scheller, Das vierte Schuljahr. Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Päd. XVI. S. 29 ff.

Eisenhelm erklang; kein edlerer Stolz, als wenn der wuchtige Speer in dröhnendem Wurf den Widerpart aus dem Sattel warf.

Neben diesem psychischen Einklang knüpft den Knaben noch ein anderes Band an diese Helden: die Gleichartigkeit der ethischen Idee. Es ist die Idee der Vollkommenheit, welche von beiden in ihrer entzückenden Schönheit gefühlt und vor allen übrigen in den Willen aufgenommen wird. Uneingeschränkte Anerkennung zollt ihr der Knabe; sie macht auf ihn den bedeutsamsten Eindruck. Das Große, Erhabene und Gewaltige imponiert ihm in tiefster Seele; steht doch sein Verlangen auch nach Stärke und Überlegenheit im Kreise seiner Genossen, nötigt ihm doch die Schwäche und Ungeschicktheit nur höhnenden Tadel ab. Die innerste Natur der Nibelungen atmet nun denselben Geist für alles Große und Hohe, denselben unverwüstlichen Drang nach kühnen Abenteuern. Kriegerische Tugend wird vor allem des Preises wert gehalten; die glänzende Heldenerscheinung wird selbst vom Gegner bewundernd anerkannt. Nur dem Überlegenen und Stärkeren weiht sich der Mann in treuester Dienstfertigkeit; der Anblick große Thaten ruft Staunen und Bewunderung hervor; Verachtung und glühenden Haß aber trifft die schmachvolle Arglist und Tücke. So begegnen sich Knaben- und Heldennatur in ihren innersten Interessen und Wertschätzungen.

Neben dieser doppelten Harmonie streitet aber noch ein drittes Interesse für die Nibelungen. Das ist die Individualität des deutschen Knaben. Er ist dem deutschen Boden entsprossen und ist mit all seinem Sinnen und Empfinden an die deutsche Volksgemeinschaft gebunden. Darum sollen ihm auch die Quellen der deutschen Volkskraft frisch und ungehindert zufließen, damit sein Herz mit Begeisterung und mit Teilnahme für sein Volk durchdrungen werde. Wo anders aber fände sich ein mächtigerer Erziehungsreiz zu allem, was deutsch ist, als in den Nibelungen! Da erstrahlt in ergreifendem Bilde die deutsche Treue, die bis in den Tod den König und seine Krieger und die Kampfgenossen unter sich verbindet; da leuchtet hell auf die deutsche Tapferkeit, der Mut und das stolze Freiheitsgefühl des deutschen Volkes. Der Glanz so großer, herrlicher Eigenschaften seiner Nation kann dem Knaben nicht entgehen; die nationalen Grundzüge werden sich seiner Seele dauernd einprägen. So weckt die Nibelungensage nicht nur den Sinn für das Große und Männliche überhaupt, sondern bewegt ihn auch zur Nacheiferung der Tugenden seines großen, herrlichen Volkes.

Darum geben wir der deutschen Heldensage die bevorzugte Stelle am Eingang zur vaterländischen Geschichte. Diesen wundervollen, nationalen Stoff, dem das Interesse des Knaben von selbst entgegenspringt, kann die Phantasie des Kindes plastisch gestalten, wodurch die erziehlichen Momente allein wirksam werden. Wir treffen mit den einfachsten Verhältnissen hier gleich die wichtigsten Kreise menschlicher Thätigkeit. Unsere Sage spiegelt aber auch den Beginn unserer Stammesgeschichte in einfacher Treue und großartiger Wahrhaftigkeit ab. Denn als unser

Volk in die Geschichte eintrat, war es in allen seinen Teilen in heftigster Gärung begriffen; in wilder Wanderlust und glühender Kampfesgier drängte sich Volk an Volk und Stamm an Stamm. Unsere Dichtung hat dieses gewaltige Ringen unserer Altvordern festgehalten und es aus Enthusiasmus für die That in verklärter Gestalt wiedergegeben. So trägt dieser Stoff nach allen Seiten den Charakter nationalgeschichtlicher Propädeutik. In ihm liegen die stärksten Apperceptionshilfen für den nachfolgenden Geschichtsunterricht; indem wir die Übereinstimmung der Geschichte mit den Stufen der Jugendentwicklung festhalten, setzen wir die Lichter auf zur rechten Beleuchtung der Kulturarbeit Karls des Großen, Heinrichs und der ganzen geschichtlichen Reihe bis auf unsere Zeiten.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

A. Walsemann. Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Zillerstudie. Hannover, Meyer. 1,20 M.

Die vorliegende Schrift ist ein neuer Versuch, die Herbart-Zillersche Pädagogik einem weiteren Kreise zugänglich zu machen. Nun ist bekanntlich bei Herbart und Ziller das gleichschwebende, vielseitige Interesse der Ausgangs- und Stützpunkt aller didaktischen Erwägungen. Wer also zu der Herbartschen Didaktik Stellung nehmen will, muß vor allem dem Begriff des Interesse seine Aufmerksamkeit zuwenden.

Leider ist es ganz außerordentlich schwierig, den hochwichtigen Gegenstand allgemein verständlich zu behandeln. An vortrefflichen Quellenschriften fehlt es nicht: Herbart und Ziller, Lazarus und Steinthal haben sich über das Wesen und die Bedingungen des Interesse mehr oder weniger ausführlich geäußert. Allein die Schriften dieser Männer sind nicht für den Anfänger bestimmt; sie setzen vieles als bekannt voraus und haben von ihrem Standpunkte aus ein Recht dazu. Wer aber für Anfänger schreibt, würde offenbar einen Fehler begehen, wenn er dieselbe Berechtigung für sich in Anspruch nehmen wollte, und von diesem Fehler ist der Verf. unserer Zillerstudie nicht ganz frei zu sprechen. Herr W. hat augenscheinlich bei seiner Arbeit an Leser gedacht, die in die Herbart-Zillerschen Vorstellungsarten erst eingeführt sein wollen; denn er begnügt sich nach eigenem Bekenntnis im wesentlichen mit einer übersichtlichen Zusammenstellung der Aussagen über das Interesse, die in Zillers „Grundlegung“ zerstreut sich vorfinden. Glaubt nun der Verf., daß z. B. seine kurzen Bemerkungen über die Apperception, (S. 8 ff.), die Entstehung der Gefühle und Begehrungen (S. 19), die Idee der Vollkommenheit (S. 35), die Idee der inneren Freiheit und der Begriff der Tugend (S. 37) — auch für den nicht eingeweihten Leser dienlich seien? Wer Herrn W. vollkommen versteht, kann auch die Quellenwerke mit größtem Vorteile studieren, bedarf also eigentlich einer solchen „Zusammenstellung“ nicht. Dennoch kann das Büchlein gute Dienste leisten. Man muß es nicht als Lesebuch, sondern als eine Aufgabensammlung betrachten. Es enthält „Texte zum Vortrage und zum Denken, die man einzeln entwickeln mag, bei guter Muße und Laune.“ In diesem Sinne sei die Schrift z. B.

allen Herbartkränzchen, deren ja auch im Bergischen schon mehrere sich gebildet haben, bestens empfohlen. O. Foltz.

O. Flügel. Das Seelenleben der Tiere. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 135 S.

Dieses Buch ist der Separatabdruck einer Abhandlung, welche der Verfasser in der Zeitschrift für exakte Philosophie (von Th. Allihn und O. Flügel) 1884 veröffentlicht hat. Das besondere Verdienst dieser Arbeit besteht darin, in das den meisten unbekannte und gänzlich fremde Gebiet des tierischen Seelenlebens mit der Fackel der Wissenschaft hineingeleuchtet und dem mit Ernst eindringenden Leser zahlreiche und interessante Aufschlüsse gegeben zu haben. Die Eigenschaften, die die zahlreichen Arbeiten des geehrten Herrn Verfassers auszeichnen, finden sich auch in der vorliegenden Arbeit wieder, nämlich: volle Klarheit in der Sache, weise Kürze im sprachlichen Ausdruck und in Verbindung hiermit eine sehr vielfache Berücksichtigung der einschlagenden Litteratur.

Auf den ersten 15 Seiten behandelt das Buch die tierischen Sinnesempfindungen, wie überhaupt die Leistungsfähigkeit der tierischen Sinnesorgane. Schon dieser Abschnitt bietet des Interessanten viel, besonders auch die Erörterung der Frage, ob für die Tiere ein sechster Sinn anzunehmen sei. Sodann führt Verfasser den Nachweis, daß die geistige Inferiorität des Tieres unter dem Menschen nicht allein auf die Einseitigkeit und Mangelhaftigkeit der Sinne, sondern auch auf eine Reihe anderer Umstände zurückzuführen sei. Eingehend wird die Mitwirkung des Nerven- und Gehirnapparats beim Zustandekommen der Empfindungen, die Hemmung und Förderung der letzteren durch begleitende Zustände in den bez. Systemen, die Betonung, besprochen. Überzeugend wird dargethan, wie durch das Gemeingefühl des Tieres, den dunklen Komplex jener Nebenempfindungen*), jeder neu eintretenden distinkten Empfindung ein bestimmter Widerstand entgegengesetzt und derselben gleichzeitig ein Abbruch zugefügt wird.

Im folgenden Abschnitt, der von der Verarbeitung des durch die Sinnenthätigkeit erworbenen Materials handelt, wird die Aufmerksamkeit nochmals auf die Betonung hingelenkt und gezeigt, welch großen Einfluß dieselbe auf die Association und Reproduktion ausübt. In dem Umstande, daß im Tierleben die Betonung den Inhalt bedeutend überwiegt, daß die somatische Begleitung der seelischen Zustände bei Tieren eine innigere ist als im Menschen, weist Verfasser eine Hauptursache nach, warum die Vorstellungen der Tiere sich wenig klar, dauerhaft und widerstandsfähig zeigen.

Die Betrachtung der tierischen Reproduktion führt sodann zu der Frage, aus welchen Gründen sich bei den Tieren keine eigentliche Sprache ausbilden könne. Hieran schließt sich unter anderen auch die weitere Frage, worauf das genaue Gedächtnis, das viele Tiere für gehabte Genüsse, Personen und Orte haben, beruhe.

Das Buch führt die Untersuchung weiter, inwieweit den Tieren die Zeitvorstellung eigen sei, ob bei ihnen freie geistige Regsamkeit oder Phantasie zu konstatieren sei; sodann zu dem Nachweis, daß und wodurch die psychische Unfreiheit des Tieres bedingt werde.

Interessant ist weiter, was der Verfasser über das (fehlende) Selbstbewußtsein, über die Gemütsempfindungen, über die Mutter- oder Jungenliebe und

*) Zum Gemeingefühl rechnet der Verfasser nicht allein die Nebenempfindungen der Sinnesaffektionen, sondern auch die inneren Zustände, die in der Seele infolge des leiblichen Lebens, des Atmens, der Verdauung u. s. w. entstehen.

sodann über die Tierfreundschaften sagt. Im weiteren Verfolg wird die Ansicht einzelner Naturforscher, daß man in gewissem Sinne auch bei den Tieren von moralischem Handeln reden könne, abgewiesen. Mit etwas mehr Recht könne man dem Tiere Verstand zuschreiben, wenngleich bei ihm vom eigentlichen Denken keine Rede sei; Gesamtbilder, Gesamtvorstellungen könne man wohl annehmen, nicht aber eigentliche Begriffe. Am ersten könne man noch Verstand nennen, was auf dem mechanischen Ablaufen der einfachen Vorstellungsreihen beruhe, und was im Tiere in ganz der nämlichen Weise geschehe als im Menschen.

Das Folgende versetzt den Leser in ein anderes Gebiet, in das der Instinkthandlungen, die bekanntlich mit dem überlegenden, verstandesmäßigen Thun der Menschen große Ähnlichkeit haben. Im letzten Teile tritt der Verfasser mit der ihm eigenen Klarheit und Besonnenheit an die Erklärung dieser Handlungen heran. Auf die vorliegenden Forschungsresultate zurückgehend unterscheidet er zwei Richtungen, die eine, vertreten durch Büchner und Brehm, betrachtet die Instinkthandlungen als verstandesmäßige Überlegungen, die andere sieht dieselben als die notwendigen Folgen besonderer körperlicher Präformationen an, nach dieser kommen sie ohne Reflexion zustande. Die letztgenannte Erklärungsweise führt an die Frage heran: wie sind die körperlichen Präformationen entstanden? Hier wird ausführlich, wenn auch nur in diesem einen Punkte, die Darwinsche Erklärung besprochen resp. widerlegt, und zwar in spannender Weise, und sodann gezeigt, daß die sog. Entwicklungstheorie Darwins der Metaphysik Herbarts in manchen Punkten nahesteht, so hinsichtlich der Methode, der Gesamtanschauung (als Descendenz) und der Erklärungsmittel. Es wird dann der Punkt bezeichnet, in welchem sich eine besonnene Forschung vom Darwinismus trennen müsse, nämlich hinsichtlich des Zufalls oder des ersten Entstehens des Zweckmäßigen. Das Sich-Entwickeln, die Transmutation des Niederen zum Höheren sei durch Darwin nicht hinreichend erklärt; ohne Voraussetzung einer schöpferischen Intelligenz sei die Erklärung überhaupt nicht möglich.

Den Schluß bildet die Erörterung der Frage, wie weit die Beseelung anzunehmen sei. H. Grabs.

Haß. Gesteigerte Anforderungen an den Katechismus-Unterricht aus der innern Notlage der Kirche. Leipzig, in Kommissionsverlag bei Jul. Drescher 1882.

Auch dies Buch ist wohl gut gemeint, dürfte aber unsers Erachtens wenig freundliche Anerkennung finden, schon um der vielfach wunderlichen Darstellung willen. Der Verf. sagt in dem „begründetes Vorwort“: Indem ich hier mit einer Erörterung über einige den Katechismus-Unterricht betreffende Punkte hervortrete, befinde ich mich in der Lage zur Begründung dieses Vorhabens es auszusprechen, daß die hier zur Behandlung kommenden Ansichten und Gesichtspunkte in der Form eines Vortrages von mir neuerdings vor das Forum einer Seminar-Konferenz gebracht wurden und daselbst von einer Zahl von ca. 200 Lehrern u. s. w. eine fast durchgängige laute Bekämpfung erfuhren. Eine so sehr einheitliche, entschiedene Bekämpfung meiner Gesichtspunkte von so vielen Lehrern hat mir nur als eine sehr ernste gegensätzliche Tendenz des Lehrerstandes überhaupt erscheinen können, und wenn ich mit dieser meiner Schlußfolgerung nicht fehl greife, so fühle ich einen starken Anlaß, manches hier auszusprechen, obgleich es auch schon anderweitig oft genug gesagt worden sein mag. Hier gilts, daß der Tropfen

den Stein durchbohre.“ Wir hoffen und glauben, daß er mit „dieser seiner Schlußfolgerung fehl gegriffen hat.“ H.

Der Elementarunterricht im Englischen.

Wenn ich in den folgenden Zeilen eine Art litterarischer Revue über jüngst erschienene und zu meiner Kenntnis gekommene Schriften für den Unterricht im Englischen anstelle, so geschieht das nicht allein im Auftrage der verehrten Redaktion, die sich gewissermaßen für verpflichtet erachtet, über die bei ihr eingegangenen Schriften von Zeit zu Zeit Bericht zu erstatten, sondern zumeist aus einem persönlich empfundenen Bedürfnisse, mich über den gegenwärtigen Stand dieses Unterrichtszweiges, soweit dieser aus den Lehrmitteln zu erkennen ist, zu orientieren, und ich denke, daß manche Leser diese Blätter, namentlich alle diejenigen, welche sich privatim oder öffentlich mit der englischen Sprache und Litteratur beschäftigen, auch darin unterrichten, ein solches Bedürfnis mit mir teilen. Ich irre mich aber wohl nicht, wenn ich annehme, daß die meisten dieser Leser den fraglichen Unterricht nicht an höheren Lehranstalten, wenigstens nicht in den Oberklassen von Gymnasien und Realgymnasien, sondern in mittleren und höheren Bürger- und Töchterschulen und ähnlichen Anstalten oder auch im Privatunterrichte an Schüler erteilen, die sich nicht zu akademischen Studien vorbereiten. Ich habe darum auch gemeint, die zur Besprechung kommenden Schriften diesen Bedürfnissen meiner geschätzten strebsamen Leser gemäß auswählen zu müssen, gleichviel ob sie der Redaktion zur Recension zugesandt waren oder nicht. Dabei glaubte ich ferner mich fast ausschließlich auf Schriften für den Elementarunterricht und innerhalb desselben vorwiegend auf die Methodik des fraglichen Unterrichts beschränken zu müssen. Was über den Elementarunterricht — für Schüler von 10—14 Jahren hinausgeht, konnte nur soweit Berücksichtigung finden, als der nicht akademisch gebildete Lehrer oder die Lehrerin des Englischen für sich von der einen oder andern Schrift behufs eigener Fortbildung meiner Ansicht nach Gebrauch machen könnte.

Bei dieser methodischen Aufgabe konnte es mir nicht einfallen, mich in Specialuntersuchungen über die vorgetragenen Lehrsätze oder Regeln der englischen Grammatik oder der Aussprache einzulassen, auch wenn ich mir dazu die erforderliche Gründlichkeit zugetraut hätte; solche rein sachliche Kritik muß den Fachzeitschriften überlassen werden. Allein auch selbst in methodischer Hinsicht glaubte ich nicht vorwiegend kritisch, sondern mehr referierend verfahren zu müssen, damit meine Leser wenigstens eine vorläufige Kenntnis von dem Inhalt dieser Schriften, von dem Lehrgange und den einzelnen methodischen Grundsätzen der Verfasser erhielten, ehe sie sich entschließen, aus der größeren Anzahl von dargebotenen Schriften die eine oder andere für ihren Unterricht und für das Privatstudium zu wählen. Bei der vergleichenden Beurteilung der in den Schriften ausgesprochenen oder doch befolgten methodischen Grundsätze, habe ich zwar auch die eigenen Studien und Erfahrungen, sowohl die allgemeinen pädagogischen, als auch die speciellen des englischen Unterrichts, zur Basis wählen zu dürfen geglaubt; indes kann ich nicht unterlassen, meine verehrten Leser auf die den fremdsprachlichen (französischen und englischen) Unterricht betreffenden Allgemeinen Bestimmungen des preuß. Unterrichtsministeriums vom 15. Okt. 1872 und die Interpretation hinzuweisen, welche dieselben von Herrn Prof. Dr. Brandow in Diesterwegs Wegweiser (5. Aufl. III. Bd. S. 420 u. f.) gefunden haben, und der ich im wesentlichen beistimme. Dr. Jütting.

Gurcke, Gottfried. Englische Schulgrammatik. I. Elementarbuch. 16. Aufl. Hamburg, Meißner. VIII. u. 230 S. 1,60 M.

Des Verfassers Schriften für den deutschen und englischen Unterricht haben eine weite Verbreitung gefunden, wie die zahlreichen Aufl. derselben zeigen. Die „deutsche Schulgrammatik“ ist in 18. Aufl., das dazu gehörige „Übungsbuch“ sogar in 44. Aufl. erschienen; die „Hauptpunkte der deutschen Sprachlehre“ in 14 Aufl., die „Schreib- und Lesefibel“ sogar in 106. Aufl.

Wir dürfen daraus den Schluß ziehen, daß diese Bücher sich durch zweckmäßige Anlage und große Brauchbarkeit empfehlen.

Der erste Teil von Gurckes Englischer Schulgrammatik, das in der Überschrift genannte Elementarbuch, teilt die Vorzüge der obigen Schriften für den deutschen Unterricht und findet, so viel ich weiß, in Bürger- und gehobenen Volksschulen, z. B. in Hamburg, vielen Beifall, und gewiß auch mit Recht. Das Buch umfaßt zunächst einleitende Leseübungen, die sich zuerst an Musterwörter mit der bewährten Walkerschen Bezifferung und an eine Tabelle über die Bezeichnung der Aussprache anschließen, auch reichhaltig genug sind, aber keine deutsche Übersetzung enthalten. Zwar wünscht der Verfasser nicht, daß diese Leseübungen an ganz unbekannten englischen Wörtern vor dem Beginne des grammatischen Kursus ganz absolviert werden sollen; allein es dürfte sich doch empfehlen, die Wörtergruppen mit einer Übersetzung zu versehen, da es an sich bedenklich ist, mit Formen statt mit Vorstellungen zu beginnen und längere Zeit rein formale Übungen anstellen zu lassen, und da das Vokabellernen in allem Sprachunterricht die Hauptarbeit bildet, wenigstens in den ersten Jahren. Übrigens steht der Verf., so viel ich weiß, in diesem unpraktischen Verfahren des Lesenlernens ziemlich isoliert unter den Methodikern. In der Aussprache ist Smort maßgebend und die Bezeichnung nach Walker im wesentlichen festgehalten, so daß diese wenigstens nicht, wie in manchen andern neueren Schulschriften, an einer zu großen Mannigfaltigkeit leidet. Allerdings könnte bez. der Aussprache hin und wieder noch einiges hinzugefügt werden; so vermisse ich auf S. 8 Beisp. von weichen (eig. tönenden) und harten (scharfen) s im Auslaute: scharf ist es nach Vokalen, so in yes, this, atlas; nach harten Konsonanten: he asks, walks, sits, gets, stops, desgl. in likes, hopes; weich (tönend) aber nach weichen Konsonanten: he begs, sings, finds, kills, travels, begins, hears, answers u. s. w. Über diese auch Kindern interessant zu machende Lautassimilation vgl. das „Elementarbuch der englischen Sprache“ von Dr. Immanuel Schmidt (Berlin, Spener) S. 48.

Die erste Abteilung des Elementarbuches, Lekt. 12—48, ist bestimmt, dem Schüler rasch eine Übersicht über die Hauptformen der Sprache zu geben, wobei gebührendermaßen das Verbum den Mittelpunkt der Übungen bildet. Damit aber diese ein Gegengewicht in einem reicheren, interessanteren Inhalt finden, schließen sich die Belehrungen und Exercitien der zweiten Abteilung, Lekt. 49—64, an zusammenhängende Lehrstücke zur zweckmäßigen Auswahl an, an leichte Fabeln, Beschreibungen, Anekdoten und Erzählungen. Die dritte Abteilung, Lekt. 65—80, behandelt die Wortlehre nebst einigen eingeflochtenen syntaktischen Verhältnissen im Zusammenhange. Da der Verf. Schüler der mittleren Klassen von Bürgerschulen, Töchterschulen, Mittelschulen u. s. w. im Auge hatte, so mußte er nicht allein sich inhaltlich an leichtere Stoffe halten, sondern auch in Bezug auf die Theorie Maß halten und das Ganze methodisch

verarbeiten. Letzteres dürfte ihm in hohem Grade gelungen sein. Abgesehen von voraufgeschickten Paradigmen zur Diklination und Konjugation nebst stark und schwach biegenden Verben beginnen die Lektionen überall, wie es sich gehört, mit Beispielssätzen oder zur Anschauung; aus diesen werden die wenigen Regeln abgeleitet und denen dann weitere Übungen angeschlossen, wobei auf systematische Vermehrung des Vokabel- und Phrasenschatzes Bedacht genommen ist. Eine virtuelle Zugabe bieten die Questions, die, wenn der Lehrer sie für sich nicht bedarf, den Schülern zum Anhalt für besondere schriftliche und mündliche Exercitien dienen. Endlich fehlt es nicht an methodischen Übungen für die Stoffverarbeitung und besondere Fälle. — Über die Engl. Grammatik des Verf. s. d. Schluß dieses Artikels. Eine Ergänzung zu dem „Elementarbuche“ bildet, nach des Verfassers Absicht etwa vom 2. Semester des Unterrichts an — für den er übrigens im 1. Jahre 5 Wochenstunden, im 2. Jahre 4 Wochenstunden in Anspruch nimmt.

Gurcke, G. Englisches Elementar-Lesebuch. 10. Aufl. Hamburg, Meißner. 1884. 192 S. 1,60 M.

In der That eine reizende Lektüre, dazu ebenso lehrreich wie fesselnd für die 11—13jährige Jugend. Der Verf. ist bemüht gewesen, solche Lesestücke auszuwählen, die sich durch schlichten Satzbau, ansprechenden Inhalt und gefällige Form empfehlen. Die erste, kleinere Abteilung bilden Sprichwörter und Rätsel (conundrums, Rätselfragen), die reich an Anglicismen sind, aber wohl passender an den Schluß des Büchleins als an den Anfang desselben zu stellen wären. Die in der 2. Hauptabteilung folgenden Fabeln, Märchen, Anekdoten und Erzählungen zeichnen sich mit ganz geringer Ausnahme (zu Nr. 6: The Heron and the Fish) durch einen edlen, gemüt- und geistbildenden, meistens sogar durch ansprechenden, humoristischen, witzigen Inhalt und einen dem entsprechende lebhafte Konversation aus, sind überdies auch noch mit praktischen Questions versehen. Von der 41. Seite an wechseln einzelne Dichtungen mit der Prosa ab. Die 3. Hauptabteilung enthält etwa 46 beschreibende Lesestücke mit Gedichten untermischt. So bilden naturkundliche Stoffe die notwendige Ergänzung der erzählenden u. dichterischen. Ein vollkommen ausreichendes Wörterverzeichnis mit der Aussprachebezeichnung nach Walker u. a. nebst einem „Schlüssel“ für dieses System beschließt das schöne Lesebuch, dessen Ausstattung aber trotz des guten Papiers nicht ganz zu dem gespendeten Lobe stimmt: in beiden Büchern sind auf manchen Blattseiten die Typen vielfach bis zur Unkenntlichkeit abgenutzt, was besonders bei der feinen Aussprachebezeichnung störend, und für die Augen der Kinder gewiß nachteilig ist.

Sievers, Prof. Dr. Niebuhrs Tales of Greek Heroes. 2. umgearbeitete Auflage. Altenburg, Pierer. 1884. 64 S. 60 Pfg.

Diese Tales bilden das 1. Bändchen der Easy english readings, von welchen schon 14 in dem bekannten Piererschen Verlag erschienen sind. Der bekannte Sprachgelehrte, Prof. Dr. Sievers, hat die prächtigen griechischen Heroengeschichten von Niebuhr, von Herkules, die von den Herakliden u. Orestes und von dem Argonautenzuge handeln, für Realschulen ins Englische übersetzt. Seit der Reorganisation dieser Anstalten in Preußen ist das Bedürfnis, den Schülern derselben das klassische Altertum zugänglich zu machen, ja noch gestiegen, und gewiß hat H. P. S. in der Wahl des Stoffes keinen Mißgriff gethan. Die altertümliche Naivität des Nie-

buhrschen Stils, die auch in der Übersetzung durch Hülfe eines feingebildeten litterarischen Freundes vollkommen gewahrt ist, ist für die Jugend eben so anziehend als in fremdsprachlicher Hinsicht bildend durch die häufig wiederkehrenden Wörter u. Wendungen. Allein ein Büchlein, welches seinem Inhalte wie der Sprache nach doch höchstens von 12—14jährigen Knaben zu benutzen ist, sei es als Schul- oder als Privatlektüre — und dem letzteren Zwecke möchte es in Deutschland wie in England wohl am besten dienen — sollte wie andere ähnliche Lehrmittel nicht ohne die notwendigen Hülfen sein: diese fehlen zwar nicht ganz, da das Büchlein außer einigen archaistischen Anmerkungen eine sehr schätzbare Sammlung von eigentümlichen „Redensarten, Anglicismen u. dgl." enthält; allein zum Verständnis reicht das nicht aus; ein eigentl. Wörterbüchlein und besonders eine sorgsame Bezeichnung der Aussprache der schwierigen griechischen Eigennamen würden den Wert des Büchleins für die lernende Jugend noch erhöhen, obschon man auf ersteres bei einer Ausgabe in England natürlich verzichten könnte.

Natorp, O. Oberlehrer. Lehr- u. Übungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache auf d. Tertia der Real- und Bürgerschule, sowie den entsprechenden Klassen anderer höherer Lehranstalten. Jena, Mauke (G. Fischer). 1874 VI und 182 S. 1,50 M.

Wir glauben diesem wertvollen Lehrmittel hier noch eine Stelle einräumen zu dürfen, obgleich es schon ein Jahrzehnt alt ist. Es ist in der That mit hinlänglicher Sachkenntnis und mit vorzüglichem methodischen Geschick verfaßt. Zwar stellt der Verf. eine kurze systematische Grammatik auf S. 1—29 voran, ist aber weit davon entfernt, mit ihr beginnen und sie gar auswendig lernen zu lassen. Sie soll zunächst in methodischer Ordnung d. i. im Anschlusse an die Lese- und Übungsstoffe, also auf analytischem Wege, dann erst systematisch und synthetisch eingeübt werden; sie ist im 2. Schuljahre zu wiederholen.

Was sich nach Analogie des bis Tertia genossenen Sprachunterrichtes dem Schüler von selbst ergiebt, ist im gramm. Kursus nur angedeutet, dagegen dem specifisch Englischen ein desto größerer Raum verstattet, zu diesem gehören unter anderm einige Hauptregeln über die Wortfolge (S. 25), einige sinnverwandte Wörter (S. 27) und ein paar Bemerkungen über das Passiv.

Der Unterricht soll mit den Leseübungen beginnen, welche auf 2 Jahreskurse verteilt, sich als Lese- und Schreibübungen an die nach lautlichen und orthographischen Gesichtspunkten geordneten Vokabeln, freilich mit Übersetzungen versehen, anzulehnen haben. Da diese Vokabeln zugleich die für die auf S. 40 beginnenden eigentlichen Lese- und Übersetzungsstücke sind, so wird durch die planmäßige Aneignung derselben dem Unterricht an diesen bedeutend vorgearbeitet.

Der Stoff der Lese- und Übersetzungsstücke ist überwiegend historischer Art. Der Verf. hat sich nicht entschließen können, in dieser Beziehung auf einmal allen Seiten des sprachlichen Lebens gerecht zu werden und ihn zugleich in die historische, oratorische und poetische, in die kaufmännische und gewerbliche Sprache einzuführen. „Man muß angesichts der Stundenzahl (an höheren Lehranstalten) von vornherein ein einziges Ziel ins Auge fassen und verfolgen, und da scheint es doch dem Wesen der Realschule nur zu entsprechen, wenn man die Ausbildung im historischen Stile als Aufgabe hinstellt, wie ja das Historische den eigentlichen Mittelpunkt unseres Unterrichts bildet. So wird der Jugend

dasjenige geboten, was Verstand und Gemüt wahrhaft bildet, was ihr würdig und anmutend entgegenkommt." Das dürfte zutreffen, wenn der Inbegriff des Historischen selbst wieder nicht zu enge und einseitig gefaßt wird und vor diesem Fehler hat sich der Verf. so ziemlich gehütet; er beginnt mit kleinen Erzählungen, Fabeln, Sprichwörtern u. Gesprächen im 2. Abschnitt. Der 3. Abschnitt enthält besonders zwei größere historische Darstellungen, the Story of Robert the Bruce, von S. W. Scott und der 4. Abschnitt (2. Schulj.) the War between Germany and France 1870—71, nach den Berichten der Daily News. Diese englischen Stoffe wechseln mit gleichfalls zusammenhängenden Übungen zum Übersetzen ins Englische ab, und überall sind Hinweise auf die Grammatik und die Leseübungen eingeschaltet. Die angehängten engl.-deutschen und die deutsch-engl. Wörterverzeichnisse sind sehr vollständig und in wichtigeren Fällen accentuiert. —

Wenn wir das vorliegende Buch auch nicht gerade für Mittelklassen von Bürger- und Mittelschulen geeignet halten, da es für diese nicht elementar genug angelegt ist, so zeichnet es sich doch für die Tertia höherer Lehranstalten und ähnliche Klassen durch Leichtigkeit, Planmäßigkeit und Gründlichkeit aus.

Backhaus, Schulinspektor. Vorschule der englischen Sprache. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior) 1882. 176 S.

Dieses englische Lehr- und Übungsbuch ist, trotzdem es den bescheidenen Titel einer bloßen Vorschule führt, reicher an grammatischem und lexikalischem Inhalte als die meisten derartigen „Elementarbücher", indes nach Anlage und Ausführung so elementar und praktisch, daß es „für solche Anstalten, die jüngere Schüler in einfacher und sicherer Weise in die englische Sprache einführen wollen", weder zu schwer noch unausreichend wäre. Dafür bürgt ohnehin der wohlverdiente pädagogische Ruf des H. Verf., der es nicht gleich beim Antritte seiner Stellung als „Schulinspektor", sondern erst auf Grund jahrelanger praktischer Erfahrungen unternommen hat, ein derartiges Sprachwerk herzustellen, wie es für mittlere Bürgerschulen in jeder Beziehung paßt, allein auch recht wohl in Mittelklassen von höheren Töchter- und höheren Bürgerschulen gebraucht werden kann.

Herr Backhaus hat mit Recht der Aussprache besondere Sorgfalt zugewandt, allein er ist mit mir entschieden der Ansicht, daß dieselben nicht gelehrt und geübt werden könne und dürfe an vollständig unverstandenen Stoffen, ja daß die Aussprachelehre, soweit sie überhaupt in die Schule gehört, mit dem ersten grammatischen Übungskursus in organische Verbindung gebracht werden müsse, wie hier mit großem Geschick geschehen ist. In der Bezeichnung der Aussprache schließt sich auch Backhaus an Walkers System an; über schwierigere Fälle hat er sich besonders in Worcesters Dictionary of the English Language Rats erholt.

Der Plan des Buches ist ohne Zweifel methodisch wie sachlich streng gegliedert; da aber kein Inhaltsverzeichnis beigegeben ist, so tritt er für den Lehrer leider nicht schnell und klar genug hervor.

In der 1. Abteilung (S. 1—54) sind natürlich diejenigen grammatischen Partieen verarbeitet worden, die in beiden Sprachen im wesentlichen gleichartig sind; es sind darum hier auch die Ausdrücke und Redensarten, die gelernt werden sollen, sehr einfach; der Stoff gehört, wie in dem ganzen Buche, der Sprache des wirklichen Lebens, der gebildeten Umgangssprache an. Allmählich führt die „Vorschule" aber auch in die der Litteratur ein; schon auf S. 19 beginnt die erste Erzählung, die

sofort als weiteres Übungsmaterial benutzt wird. Von S. 36 an sind den schon häufiger auftretenden Erzählungen Questions hinzugefügt.

In der 2. Abteilung (S. 54—114) beginnen schon die „Unregelmäßigkeiten" ihre Rolle zu spielen: es sind die vom Deutschen mehr oder weniger abweichenden Formen der Wortbiegung.

Die 3. und letzte Abteilung (S. 115—176) bringt schon außer synonymischen Bemerkungen eine Anzahl wichtiger syntaktischer Verhältnisse, natürlich ohne systematischen Aufbau, zur Anschauung und Verarbeitung, z. B. den Artikel vor Eigennamen und Titeln, dann vor Gattungsnamen u. s. w.; Personal- und Possessiv-Pronomen; Demonstrativ-Pronomen; Interrogativ-Pronomen; Relativ-Pronomen; unbestimmte Zahl-Fürwörter; — Präpositionen; — Konjunktionen; — Präpositionen; in Verben mit what und it; die Hülfsverben der Aussage; unregelmäßige schwache Verben; starke Verben. Die Participial-Konstruktionen und Umschreibungen haben schon in der 2. Abteilung Platz gefunden. Schließlich sind noch eine Anzahl Lesestücke hinzugefügt. Daß die methodische Trinität: Beispiel — Lehrsatz — Übung hier überall zur Anwendung gekommen ist, versteht sich von selbst.

Wie ein Inhaltsverzeichnis, so vermisse ich auch eine systematische Zusammenstellung der Aussprache-Bezeichnungen. Übrigens bedarf das Werk bei einem etwaigen Neudruck in dieser Beziehung noch einer sorgfältigen Revision; außer den am Schlusse angeführten Druckfehlern habe ich noch folgende bemerkt: S. 49 die Aussprache von Europe, S. 56: halves statt haves, S. 128 und 136 stimmt die Aussprache von wönder und wonderfull nicht zusammen; S. 136 inside. Die Ausstattung des Buches ist in jeder Hinsicht vortrefflich.

Für den Gebrauch empfiehlt der erfahrene „Inspektor":

1. daß der Lehrer namentlich zu Anfang, bei Vorführung der Vokabeln und der Wortformen, sowie bei allen Erläuterungen von Regeln die Wandtafel gebraucht — ich füge hinzu: Alles, was der Lehrer — nicht ein Schüler — auf die Wandtafel schreibt, müssen sämtliche Schüler mitschreiben;
2. daß er gut vorspricht und sorgfältig nachsprechen und buchstabieren läßt — teils im Chor, teils von Schwächeren einzeln;
3. daß er übt und wieder übt, bis die Schüler zum Gefühl der Sicherheit kommen;
4. daß er eine schriftliche Arbeit erst dann verlangt, wenn die Kinder sie mündlich befriedigend geleistet haben — aber sie so lange bloß in der Schule unter seinen Augen anfertigen läßt, bis zu selbständigen häuslichen Arbeiten die Kraft gewachsen ist;
5. daß er der Schwächeren sich freundlich und unermüdet annimmt und ihretwegen schwierige Begriffe und Regeln wiederholt veranschaulicht; u. daß er
6. auch in ernstester Arbeit stets das Eine erstrebt: die Schüler sollen arbeiten und zwar mit Freudigkeit!

Backhaus Vorschule dürfte in Mittelschulen für einen 3jährigen Unterricht, auch in grammatischer Hinsicht, überhaupt ausreichen, falls vom 2. Semester oder Unterrichtsjahre an daneben ein passendes Lesebuch benutzt wird. Als solches ist zu empfehlen das in gleichem Verlage erschienene Englische Lesebuch in 4 Stufen von Gottfried Ebener. Von diesen 4 Stufen könnten in Mittelschulen vielleicht die beiden ersten je in einem Jahreskursus durchgearbeitet werden.

I. Stufe. Dieselbe zerfällt in 2 ungleiche Teile, von denen der erste auf 32 S. 60 kleine Beschreibungen, Erzählungen und Dialoge enthält, die,

falls sie in einem deutschen Lesebuche für deutsche Schüler geboten würden, heutigen Tages wenig Beifall mehr finden würden. Die Beschreibung der Haustiere und anderer naturhistorischer u. s. w. Objekte sind dem Inhalte nach anders, allein sie bilden sprachlich so ziemlich das leichteste, was in einer fremden Sprache geboten werden kann, selbst in Bezug auf die Wörter und deren Aussprache. Allein, ich weiß aus eigener Erfahrung, daß Schüler von 11—12 Jahren dergleichen sehr gerne lesen und durcharbeiten; die Stoffe sind ihnen vertraut, zum Teil lieb und das Verständnis des fremden Idioms macht keine Schwierigkeiten. Aller Anfang ist schwer; warum sollten wir Kindern ihn nicht so leicht und so angenehm zu machen suchen wie möglich? Das Schwierigere stellt sich bald genug ein.

Schon die 2. Abteilung von S. 33—82 stellt größere Anforderungen: sie enthält Beschreibungen von Gegenständen aus der nächsten Umgebung, besonders von Tieren; von der Luft, der Sonne, dem Barometer und Thermometer, von verschiedenen Arbeiten der Menschen, dann eine große Zahl passender Fabeln und Erzählungen nebst zahlreichen Dialogen. Gedichte fehlen gänzlich. Es ist demnach das praktische Sprachbedürfnis ausschließlich ins Auge gefaßt. Die zum Verständnisse nötigen Wörter und Erläuterungen sind nicht alphabetisch, sondern nach der Reihe der Lesestücke am Schlusse in vollkommen ausreichender Weise zusammengestellt; nur auf die Aussprache ist leider gar keine Rücksicht genommen.

In dem Vorworte dieses schon in mehreren Aufl. erschienenen Lesebuches giebt der Herausgeber eine Reihe schätzbarer Winke für die Benutzung desselben, die größtenteils den Beifall aller Praktiker finden dürfte.

Die II. Stufe enthält, ähnlich der ersten, eine bunte Mannigfaltigkeit von jetzt allerdings auch für gebildete Leser recht wohl lesbaren Artikeln: Beschreibungen aus der Himmels- und Weltkunde, auch über englische Zustände, die Themse, London, des Lord Mayors Festzug, das Dampfschiff u. s. w. ferner noch einige passende Fabeln und Erzählungen und namentlich geschichtliche Darstellungen aus der alten Geschichte; am Schlusse Sentenzen. Dazwischen auch einfache, meist lyrische Gedichte und Gullivers Voyage to Liliput in mehreren Kapiteln; desgl. Richard Whittington and his Cat; the divesting History of John Gilpin; King John and the Abbot of Canterbury u. a. Am Schlusse: ein vollständiges Wörterverzeichnis und Erläuterungen, wie bei der 1. Stufe.

Dem Motto: From simple to compound,
from easy to difficult

entsprechend hat der Herausgeber für die beiden letzten Stufen leichtere und schwerere Stoffe aus den Klassikern Englands gewählt: Beschreibung des englischen Landes und Lebens in Form von einfachen Reiseberichten; anmutige Erzählungen und Geschichtsbilder und herrliche Dichtungen, an denen gerade die englische Litteratur so reich ist. Daß die Bedürfnisse des praktischen Lebens nicht aus dem Auge verloren sind, zeigt der Anhang der III. Stufe, Tabellen enthaltend über englische Münzen, Maße, Gewichte. Der IV. Stufe ist ein alphabetisches Münzenverzeichnis hinzugefügt.

Die beiden letzten Stufen empfehlen sich besonders für Oberklassen höherer Töchter- und höherer Bürgerschulen, für Handelsschulen und ähnliche Anstalten.

G r a e s e r, Karl, Oberlehrer am Gymnasium zu Marienwerder. E n g l i s c h e C h r e s t o m a t h i e für den Schul- und Privatunterricht. 3. Aufl. Altenburg, Pierer 1884. 264 S. 2 M.

Herr Graeser ist in der englischen Sprache und Litteratur zu gut bewandert, um der lernenden Jugend in einer Chrestomathie nicht wirklich klassische Stoffe und selbige ohne mancherlei Hülfsmittel für die Benutzung derselben in die Hand zu geben. Herr Graeser hat unter andern herausgegeben einen prakt. Lehrgang der englischen Sprache (12. Aufl.); eine engl. Grammatik (7. Aufl.); ein engl. Lesebuch (5. Aufl.); ein Vokabelbuch (7. Aufl.); Nouvelle Méthode anglaise (51. Aufl.) u. a.

Der Inhalt gliedert sich in

a. 30 Anekdoten, fast lauter historischer Art und geist- wie sprachbildend;
b. 3 Gespräche;
c. 11 Beschreibungen von Tieren, dem Erdbeben zu Lissabon, der Pest und dem großen Brand in London (Dickens) und von Reisen und den Straßenräubern in England während des 17. Jahrh. (Macaulay);
d. 7 Geschichtsbilder, der englischen Geschichte angehörig;
e. 52 Erzählungen von W. Scott, Johnson, W. Irving und Dickens.
f. 9 Briefe von L. Montague, B. Franklin, L. Chatham, W. Irving, L. Byron u. s. w.
g. 4 Abhandlungen (Didaktisches und Oratorisches).
h. 36 Gedichte, lyrischen und epischen Inhalts, von mehr als 20 berühmten Poeten.
i. 20 Stellen aus Shakspeares Dramen.

Dieser reiche und sorgsam ausgewählte und methodisch gut angeordnete Inhalt ist nun mit verschiedenen Hülfsmitteln versehen,

1. mit erklärenden Anmerkungen zu seltenen Wörtern und ungewöhnlichen Wendungen des Stils, die mitunter auch in größeren Wörterbüchern vergebens gesucht werden.

2. mit sehr vielen Andeutungen für die Aussprache. Da der H. Verf. hierin etwas Eigenartiges bietet, so möge er selbst für sich reden: „Daß die angewandte Phonetik, d. h. die Bezeichnung der Aussprache, die Lesefertigkeit der Schüler fördert und daher die Brauchbarkeit des Buches erhöht, unterliegt wohl keinem Zweifel; denn wenn es sich um die Bewältigung der Schwierigkeiten handelt, welche dem korrekten Lesen des Englischen nicht nur bei Anfängern, sondern häufig auch noch bei vorgerückteren Schülern entgegenstehen, so wird jeder Lehrer, der nicht an einem besonderen Hange zur Paradoxie leidet, damit einverstanden sein, daß man sich in den Unterrichtsstunden weniger mit dem Docieren zahlreicher Regeln und Ausnahmen zu beschäftigen hat, als mit tüchtigem praktischen Üben und Einprägen. Nur mit Verleugnung dieses Erfahrungssatzes dürfte man eine Unterstützung zurückweisen, welche es möglich macht, gleich auf den ersten Blick richtig zu lesen. In dieser Chrestomathie wird eine solche Unterstützung geliefert, die zwar allmählich zurücktritt und weiterhin ganz wegfällt, aber dann erst, wenn auch der mäßigst begabte Schüler durch lange Gewöhrung an das Richtige so weit gekommen ist, daß er nur noch selten in das Falsche gerät. Hierdurch erhält der Unterricht eine beträchtliche Erleichterung, welche dem Lernenden jedenfalls mehr nützt, als unsicheres Umhertappen und endloses Irren, während sie dem Lehrer viele vergebliche Mühe erspart. Was zur Erreichung dieses wesentlichen Vorteils durch bewährte Mittel geschehen kann, hat der Herausgeber hier in gleicher Weise wie in seinen früher erschienenen Lehrbüchern gethan und hofft, daß es ihm auch diesmal an der Zustimmung der Sachverständigen nicht fehlen wird."

Bezüglich der Leitung und Fehlerverhütung in der Aussprache und Accentuation stimmen wir dem Herausgeber vollständig bei, auch ist die für die Aussprache gewählte Bezeichnung im ganzen

eine recht einfache, wenn auch zu beklagen ist, daß hier fast jeder Orthoepist seine eigenen Wege geht. Es ist ohne Frage ein Gewinn für den Unterricht, wenn der Schüler schon in der Vorbereitung sich an die richtige Aussprache von Wörtern gewöhnt wie receipt, chalk, Shrewsbury, threw, piqued, Crusade sovereign, circuit, gunwale (= gunnel), clothes, suit u. v. a. Ob, aber in erklärenden Anmerkungen nicht hin und wieder des Guten zuviel geschehen ist, dürfte fraglich sein. Wenn wir uns vorstellen, daß die vorliegende Chrestomathie doch wohl nur Schülern der mittlern u. obern Kl. höherer Lehranstalten und auch dann erst in die Hand gegeben werden kann, wenn diese bereits ein Jahr lang englischen Unterricht genossen haben, so sollte selbst in einer Erzählung von Dickens (S. 119 u. f.) es kaum noch nötig sein, z. B. folgende Ausdrücke am Fuße besonders zu erklären: to trace it, public walhs, the door opened on the river, night, (für Abend), the head of the river, of course, handy (S. 130), he took the place, of his own making, (132), study for a physician (134) und ähnliche, während andere viel seltenere unerklärt bleiben, wie by clutching at led, ges (S. 126). Die Redensart: there was a slight taste of brogue und his accent (S. 130), ist zwar am Fuße erklärt durch: etwas vom irischen Dialekt in seiner Sprache; allein daß brogue nur metaphorisch für den irischen d. i. plumpen, breiten Dialekt steht und eigentlich (im Irischen) einen Holzschuh bedeutet, erfährt der Schüler nicht. In dem übermäßig vollständigen Wörterbuch fehlt das Wort brogue.

Die Chrestomathie von G. ist ohne Zweifel eine der besten und brauchbarsten, ja selbst für manche Lehrer eine der lehrreichsten, die wir kennen. Die Ausstattung des Werkes ist bei sehr mäßigem Preise eine vorzügliche. Bei dem glatten Papier sind die Lettern von einer ausgesuchten Schärfe und Gefälligkeit. Dr. J.

Anzeige.

Die diesjährige Generalversammlung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“

findet zu Pfingsten in Halle a/S. statt. Die Vorversammlung am Abend des 25. Mai und die Hauptversammlung am 26. und 27. Mai werden im Hôtel zum Kronprinzen abgehalten werden. In betreff der Wohnungsverhältnisse wende man sich an den Bevollmächtigten des Vereins in Halle, Herrn Lehrer H. Große (Anhalter Str. 2).

Leipzig, 15. April 1885. **Der geschäftsführende Vorstand.**

Zur Nachricht für die Mitarbeiter und Leser.

Meine Gesundheitsumstände nötigen mich, für eine Zeit lang Ausspannung und Ruhe zu suchen. Zwei ältere Freunde und Mitarbeiter, Rektor Horn in Orsoy und Seminarlehrer Hollenberg in Rheydt, werden die Güte haben, mittlerweile die Redaktion des Ev. Schulblattes zu übernehmen.

Abhandlungen und andere Beiträge von größerem Umfange wolle man an Herrn Horn senden, kürzere Artikel (Korrespondenzen u. s. w.) und die Recensionen an Herrn Hollenberg.

G. d. 1. Mai 1885. **F. W. Dörpfeld.**

Evangelisches Schulblatt.

Juni 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Bestrebungen des Herrn Direktor Dr. Frick in Halle nach ihrer Bedeutung für die Volksschule.

I.

Die pädagogischen Verhandlungen unserer Zeit bewegen sich im tiefsten Grunde um die Frage: Sollen Schule und Unterricht in ihrer Weiterentwicklung wie bisher durch ihre Geschichte und die gemachten Erfahrungen bestimmt werden, oder sollen die Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft in erster Linie Gehör finden?

Ein Blick in die pädagogische Litteratur scheint mir zu beweisen, daß die Verfasser der meisten den Unterricht, die Erziehung, Schulverfassung ꝛc. betreffenden Schriften, wenn sie auch nicht geradezu sagen, daß die Ergebnisse der pädagogischen Wissenschaft sie nicht angehen, doch des Glaubens sind, die bisherige Bahn zu verlassen liege keine besondere Veranlassung vor. Daneben fehlt es allerdings auch nicht an Stimmen, die mit allem Ernst darauf dringen, die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit nicht weiter unbenutzt zu lassen, sie vielmehr für die Sache der Jugenderziehung im ganzen und im einzelnen gebührend zu verwerten.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die merkwürdigen Wandlungen, die z. B. der Religionsunterricht in den letzten dreißig Jahren hat durchmachen müssen, sehr wenig danach angethan sind, mit Vertrauen zu der Solidität der Basis, auf der sich diese Wandlungen vollzogen, zu erfüllen; ebenso ist der Erfolg, der wie überhaupt so auch hier den Wert der Arbeit mitbestimmt, sehr wenig geeignet, als Beweis für die Richtigkeit des bisher eingehaltenen Weges zu dienen. Das durchweg in unserm Volke vorhandene religiöse Interesse wird den treuen Lehrer eher mit Schmerz und Trauer, als mit Freude erfüllen.

Da nun die Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik nicht nur klar und bündig nachgewiesen haben, daß die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit für die Praxis gute Dienste zu leisten vermögen, sei es zur richtigen Beurteilung des Hergebrachten, oder zum Aufsuchen neuer, besserer Wege, sondern auch Lehr- und Lernmittel angeboten haben, die es jedem ermöglichen, die Probe zu machen, so ist es auffallend, daß die wissenschaftliche Pädagogik nicht mehr und schneller Freunde ge-

funden hat und findet. Wer als fremder Beobachter dem Gang der Sache zusähe, könnte sich versucht fühlen, entweder im Lehrerstande eine Selbstgenügsamkeit und Gleichgültigkeit gegen die Pflichten seines Amtes zu vermuten, wie sie thatsächlich nicht vorhanden sind, oder aber die Erscheinung geradezu unerklärlich zu finden; wer aber näher in die Verhältnisse eingeweiht ist, der weiß, daß die Gründe für diese auffallende Erscheinung in der Sache selbst gar nicht liegen, daß es vielmehr Nebenumstände sind, die der wissenschaftlichen Pädagogik ihr eigentümliches Geschick bereiten.

Nur einige dieser Nebenumstände möchte ich hier andeuten.

Die bei den praktischen Fragen im Schulgebiete zunächst interessiert sind, und infolgedessen am ersten geneigt sein würden, das zu versuchen, was einen Nutzen für ihre Arbeit zu gewähren verspricht, die Lehrer, sind von Jahr zu Jahr mehr in der freien Gestaltung ihrer Arbeit beschränkt worden. Es kann einer z. B. ernste Bedenken gegen die Art des ersten Leseunterrichts, in Bezug auf die Zweckmäßigkeit des Lesebuchs haben, den Mangel eines Reallesebuches drückend empfinden, er kann auch klar einsehen, wie seinen Wünschen genügt werden könnte: aber damit ist er noch lange nicht in der Lage, irgend nennenswerten Wandel schaffen zu können.*) Die leitenden Behörden aber, es liegt dies in der Natur der Sache, verhalten sich spröde gegen alles, was ohne vollaus befriedigende Legitimation Einlaß in die Schule begehrt.

Daß Herbart nicht schon zur Zeit seiner Wirksamkeit die gebührende Beachtung gefunden, dafür erscheint dem Herrn Dir. Frick als Hauptgrund das gleichzeitige Auftreten von F. A. Wolf. Dieser habe der philologischen Wissenschaft, ja dem gesamten wissenschaftlichen Leben so mächtige Impulse gegeben, daß für den Unterricht die Frage nach dem „Was?“ das Interesse so völlig in Anspruch nahm, daß die nach dem „Wie?“ überhört wurde.**) Ähnlich läßt in dem Bildungsgange des Lehrers die Sorge für die allgemeine Bildung die um die fachmännische Ausrüstung nicht vollaus zu ihrem Recht kommen.

Unter den Meistern der pädagogischen Wissenschaft hat schwerlich einer mehr geleistet wie Herbart. Wer nun in Herbarts Schule gesessen und bei ihm fleißig gelernt hat, dem kann man es nicht übel nehmen, wenn er die Pflicht der Dankbarkeit nicht vergißt, den Ruhm seines Meisters verkündigt und stolz darauf ist, sein Schüler und Jünger zu sein. Wenn es aber mit Recht oder Unrecht den Anschein gewinnt, als ob er andere Meister, wie Comenius und Pestalozzi, Luther und Francke nicht gebührend zu schätzen wisse, so ist es nur zu natürlich, daß er bei allen denen wenig freundliches Gehör findet, die vornehmlich in deren Schule ge-

---

*) Unter allen Schulbüchern ist mir keins unbequemer, als das Lesebuch, und doch muß ich mich mit dem unliebsamen Genossen einrichten. Vgl. Schulblatt 1883, S. 360 ff.

**) Die Einheit der Schule in der Denkschrift des 3. Schulkongresses S. 31 ff.

sessen haben und bei Herbart an wirklichen oder vermeintlichen Schattenseiten Anstoß nehmen.

Dann ist die wissenschaftliche Pädagogik in den Ruf gekommen, mit ihrem Christentum sei es schlecht bestellt. Mag es mit der Begründung dieses Rufes sein, wie es will; die Eltern und alle, die für die Erziehung der Jugend verantwortlich sind, haben die Pflicht, in erster Linie darauf zu sinnen, wie die christliche Erziehung zu pflegen und alles das fern zu halten ist, was sie gefährden könnte. So muß sich die wissenschaftliche Pädagogik den Bann so lange gefallen lassen, bis es ihr gelingt, den deutlichen Nachweis zu führen, daß sie besser ist, als ihr Ruf.

Sie soll sogar revolutionär sein. Bekanntlich ist die Einführung des Lesebuches neben der Bibel, der Geige zum Gesangunterricht, der Lautiermethode nicht ohne ernstlichen Widerstand vor sich gegangen. Die wissenschaftliche Pädagogik droht scheinbar noch völliger mit dem Gegebenen zu brechen, noch weniger Sinn für die geschichtliche Entwicklung und die Lehren der Erfahrung zu haben. Spricht sie doch für die Unterstufe von Märchen statt biblischer Geschichte, von Anschauen und Reden statt Lesen, von einer Beschränkung und Änderung des Stoffes auf allen Stufen, fällt über die weitverbreitetsten Schulbücher ehrenrührige Urteile, nennt z. B. die Plötzschen Elementarbücher die ledernsten aller Bücher, eine Marter des jugendlichen Geistes! Unser Freund Dörpfeld hat seiner Zeit den klaren Nachweis geliefert, daß er mit seinen Schulverfassungsgedanken auf gut historischer Linie war, und trotzdem hat er den Makel des Revolutionären nicht zu tilgen vermocht; die wissenschaftliche Pädagogik braucht sich nicht zu wundern, wenn sie Erfahrungen ähnlicher Art macht.

Unter einem in der Mark vielverbreiteten Bildnisse Alexander v. Humboldts stehen die Worte: Alles Hohe ist eben so schwer als selten. Wie auf dem Titel eines jeden wissenschaftlichen Werkes, so ständen sie auch auf dem einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht unpassend als Motto. Neben der Anlage gehört für gewöhnlich eine frühe Gewöhnung zu wissenschaftlicher Arbeit dazu, das Einzelne in seinem Zusammenhang erfassen und auf seine letzten Gründe zurückführen zu können. Sollen deshalb die Resultate der wissenschaftlichen Arbeit möglichst weiten Kreisen zu gute kommen, so darf es ihnen an der notwendigen Vermittlung nicht fehlen; es muß das edle Metall in für den Verkehr geeignete Münze ausgeprägt werden. An dieser Vermittlung hat es der Lehrerwelt zu sehr gefehlt, und zwar deshalb, weil man an den höheren Schulen zu wenig Notiz genommen hat von den Bestrebungen der wissenschaftlichen Pädagogik. Direktor Frick ruft seinen Kollegen zu: „Es ist Zeit, uns darauf zu besinnen, daß Pestalozzi und Herbart auch für die höheren Schulen gelebt haben.“ Wenn dieser Ruf gehört wird, so wird dies der Volksschulpädagogik auch noch in mancher andern Richtung zu gute kom-

men; die Einflüsse der höhern Schulen sind zu mannigfaltig und mächtig, als daß dies anders sein könnte.

Die wissenschaftliche Pädagogik hat nun einen gewichtigen Fürsprecher in dem Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Herrn Dr. Frick, gewonnen. Was mich aber besonders veranlaßt, auf die Bestrebungen des Herrn Dir. Frick hinzuweisen und den Versuch zu machen, ein allgemeineres Interesse denselben zuzuwenden, das ist der weite, freie Blick, mit dem er die pädagogischen Aufgaben erfaßt, und die Liebe, die ihn mit gleichem Interesse für die niedere wie die höhere Schule erfüllt. Ich weiß diese Eigenart seiner Bestrebungen nicht besser zu charakterisieren, als dies von Herrn Dir. Frick selbst geschehen ist in dem Schlußwort, welches er auf dem 2. Schulkongreß in Kassel sprach. Er sagte dort:

„Ich bitte hier ein persönliches Bekenntnis ablegen zu dürfen. Ich bin eines Landpastors Sohn, der zugleich ein von den Lehrern seines Bezirks hochverehrter Schulinspektor war. Sein kollegialisch freundschaftlicher Verkehr mit den Lehrern seiner Inspektion hat so freundliche Bilder in der Erinnerung meiner Jugendzeit zurückgelassen, daß ich darauf das früheste Interesse an dem Stande gerade auch der Volksschullehrer zurückführe. Ich habe, dadurch angeregt, selbst dann zu allen Zeiten seit den ersten Anfängen meines Gymnasiallehreramts die Berührung mit der Volksschule gesucht, an den Lehrerkonferenzen derselben eifrig teilgenommen, mich um den Umgang mit hervorragenden Vertretern dieses Unterrichts bemüht, habe als Mitglied einer städtischen Schuldeputation und infolge der Organisation von Vorschulen mich eingehend mit den Einrichtungen des Volksschulwesens beschäftigt, habe pädagogische Vereinigungen geleitet, an welchen die Lehrer einer Stadt ohne Rücksicht auf ihren sonstigen Bildungsgang als einheitlich verbundene Schulmeister teilnahmen, habe mit besonderer Vorliebe in den Seminarien für Volksschullehrer hospitiert, — alles weit mehr um zu lernen und zu empfangen als zu lehren und mitzuteilen, stets zu eignem reichen Gewinn und zu fruchtbarer Förderung an pädagogischer Reife. Dann haben mich Gottes Führungen an einen Platz gestellt, an welchem niemand stehen kann, dem nicht die Einheit der Schule ein lebendiger Begriff geworden ist. Die Franckeschen Stiftungen mit ihren sieben Unterrichtsanstalten, unter welchen jede Gattung von Schulen vertreten ist, von der Armenschule bis zu den Lehrerbildungsanstalten eines Lehrerinnenseminars und eines seminarium praeceptorum, Mädchenschulen wie Knabenschulen, die einfache Bürgerschule ebenso wie die Realschule und das Gymnasium, — sie sind die Schöpfungen einer Anschauung, welche alle Schulen umfaßt als Glieder nur der einen nationalen Schule. August Hermann Francke, wenn er mit der Armenschule begann und unmittelbar darauf das Pädagogium gründete, wenn er ein Armenlehrer sein wollte, obwohl er ein Universitätsprofessor

---

*) Vgl. Denkschrift des zweiten Schulkongresses S. 189 u. 190.

war, hat als der größten Pädagogen einer mit seiner pädagogischen Liebe die ganze Jugend unseres teuren Volkes umspannt als die eine, an welcher den erziehenden Unterricht zu treiben nur eine Aufgabe, nur eine Arbeit ist. — Es ist eine ganz häßliche Sache, wenn man reden hört von einem niedern und höheren Lehrerstande, auch gar nicht schön und richtig, wenn man von niedern und höheren Schulen spricht statt von verschiedenen Gliedern der einheitlichen und nationalen Schule. Und wie ich jüngst einen Posaunenstoß in die Welt habe erschallen lassen, daß die Lehrerwelt der Gelehrtenschulen rechte Fühlung suchen möchte mit der einfachen Volksschule, — daß freilich dann aber auch der Stand der Volksschullehrer nicht gering denken möge von der auf Universitäten erworbenen wissenschaftlichen Bildung, — so lassen Sie das den Dank sein für die in diesen Tagen wieder so reichlich erfahrene Anregung, daß ich gelobe, mit der ganzen Kraft meiner Persönlichkeit und dem ganzen Einfluß meiner Stellung auch fürder einzutreten für die Einheit der Schulen in dem Begriff der einheitlichen, nationalen Schule. — Es ist die Klarheit über die einheitliche Zusammengehörigkeit aller Schulen von höchster praktischer Bedeutung. Wie würde die Ansicht, daß die Simultanschulen wohl ein Unsegen für die Volksschulen, aber etwas ganz Heilsames für die sogenannten höhern Schulen seien, so weit verbreitet sein können im Volk und unter den Parlamentariern, wenn sich nicht die heillose Begriffsverwirrung der großen Menge bemächtigt hätte, als sei die Jugend der Volksschule und die Arbeit an dieser eine wesentlich andere, als die Jugend der Realschulen und Gymnasien. Müssen wir in unserer brüchigen Zeit vor allem wieder nach einigenden Bindemitteln suchen, welche die geschiedenen Schichten des Volkes zusammenhalten, und nach gemeinsamen Bildungsgütern, auf deren gemeinsamem Grunde sich die sonstigen Bildungsunterschiede wieder zusammenfinden, so wird vor allem dazu auch ein Mittel sein die Stärkung des Bewußtseins von der Einheit der Schulen mit den gleichen Aufgaben des auf gleiche Weise verfahrenden, wenn auch mit verschiedenen Mitteln arbeitenden erziehenden Unterrichts."

Sehen wir jetzt, wie Herr Dir. Frick sich über Aufgabe und Ziel der Erziehung ausspricht. Er hat dies am ausführlichsten gethan in seiner Broschüre: „Das Wesen der wahren Bildung." *)

Nachdem der Verfasser auf das Fließende des Begriffs der Bildung nach Inhalt wie Umfang, nach seiner Bedeutung zu den verschiedenen Zeiten, innerhalb der verschiedenen Religionsbekenntnisse und Nationalitäten hingewiesen, sucht er zunächst eine Definition desselben zu gewinnen. Er geht dabei aus von der wohl allgemein zugestandenen Voraussetzung, daß die Bildung eine Ausgestaltung der Seele sei.

Er sucht dann 1. auf dem Wege der psychologischen Untersuchung den Be-

*) Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Gebr. Henninger, Heilbronn. 1877. 1 M.

griff näher zu fixieren und sagt: „Die menschliche Seele ist, ganz allgemein betrachtet, geistiges Leben; Ausgestaltung der Seele ist somit gleichbedeutend mit Ausgestaltung des geistigen Lebens, welches selbst ja wiederum nur gedacht und erfaßt werden kann als Entwicklung. Möglichst allseitige, vollkommene, harmonische Entwicklung des geistigen Lebens, möglichst erhöhte Steigerung und Konzentrierung desselben, mit andern Worten Verinnerlichung der Seele, Reichtum und Tiefe des innern Lebens, — das werden die allgemeinsten Merkmale aller wahren Bildung sein müssen. Dies alles bedeutet nichts anderes, als Entbindung des Begriffs des Lebens, Ausgestaltung des Wesens der Seele zu ihrer vollen Wahrheit.“ Nachdem er dann weiter eine Analyse des Denkens, Fühlens und Wollens, die Vorbedingung ihrer harmonischen Ausbildung und die Bedeutung der Persönlichkeit dargelegt hat, kommt er zu dem Schlusse: „Die wahre Bildung ist die harmonische Ausgestaltung der Persönlichkeit mit ihrer Richtung auf das Ewige, auf Gott.“

2. sucht er dem Begriffe der Bildung näher zu kommen durch eine Betrachtung der Bildungsmittel. Der Ausgestaltungs-(Bildungs-)Prozeß vollzieht sich in der menschlichen Seele nicht in abstrakter Weise. Die Seele wird hineingeboren in die konkrete Welt, in das Leben der Gemeinschaft und erhält dorther ihre Nahrung. Diese Lebensquellen und Lebensmächte werden dann als die Welt um uns, in uns und über uns zusammengefaßt.

Aus der Welt um uns erwähnt Verf. die Natur, Geschichte, Kunst, Wissenschaft und namentlich bedeutende Persönlichkeiten. Er kann sich eine rechte Ausgestaltung des Seelenlebens, eine wahre Bildung nicht denken ohne den Besitz eines Natursinns, d. h. ohne ein sinniges Verständnis für die Gedankenwelt, deren Offenbarung die Natur ist. Ebenso setzt er in allen wahrhaft Gebildeten einen geschichtlichen Sinn wenigstens in der Allgemeinheit voraus, „daß sie für das Leben ihrer Nation, die Geschicke ihrer Vergangenheit, die großen Aufgaben ihrer Gegenwart und Zukunft eine verständnisvolle Teilnahme hegen, daß der Niederschlag des idealen Denkens und Empfindens ihres Volkes, das Volkstum, wie es sich in der Volkssitte offenbart, von ihnen als Sein von ihrem Sein, als ein Lebenselement ihres eigenen Lebens empfunden und gepflegt wird.“ Man kann nicht von jedem fordern, in die tiefsten Geheimnisse der Schönheit einzudringen, „aber daß die siegende Macht wahrhafter Schönheit in einem herrlichen Dome, einer Rietschelschen Pietas, oder in einem Rafaelschen Gemälde uns nicht fühllos läßt, ist die geringste Forderung; die Macht rein gestimmter Harmonien an sich zu erfahren, ist jedes nicht verbildete Gemüt befähigt, auch wenn das technische Verständnis für die Sprache der Musik fehlt, und „„wer der Dichtkunst Stimme nicht vernimmt, ist ein Barbar, er sei auch, wer er sei““. Ähnlich fordert Verf. nicht ein Verständnis für die einzelnen Gebiete des Organismus der Wissenschaft, aber eine gewisse, wenn auch elementarste Empfänglichkeit für

wissenschaftliche Arbeit hält er für notwendig zur rechten Ausgestaltung unseres innern Lebens.

Nicht in der Abstraktion wirken Staat, Kunst und Wissenschaft am nachhaltigsten und tiefsten auf unser geistiges Leben ein, sondern durch die Persönlichkeit ihrer Träger. „Das Beste, was wir geworden sind, verdanken wir stets der Einwirkung bedeutender Persönlichkeiten, sei es, daß sie uns in Vater und Mutter, oder den sonstigen Genossen des Hauses, in Erziehern und Lehrern, in den großen Persönlichkeiten des Staatslebens, den Fürsten, Staatsmännern und Helden, oder endlich in den Heroen der Kunst und Wissenschaft entgegentreten. Da schauen wir das Beste der jedesmaligen Lebensmächte, ihren gleichsam konzentrierten Lebensgehalt leibhaftig an, und indem das persönliche Verhältnis, welches wir zu ihnen gewinnen, ein Pietätsverhältnis wird, ist die Art der Bereicherung und des Wachstums, welche unser Leben durch die Berührung mit ihrem Leben erfährt, so individuell und undefinierbar es sich auch im einzelnen gestalten mag, stets doch eine ethische, das sittliche Leben, das Wollen und Handeln und ebendeshalb die Persönlichkeit bildende."

Auf die Welt in uns weist den Verf. schon die Möglichkeit des Prozesses der Aufnahme und Verarbeitung des außer uns liegenden Bildungsmaterials, die ohne eine in der Tiefe der Seele vorhandene bildende Kraft schöpferischen Gehaltes ihm nicht vorhanden ist. Auf diese in der Tiefe der Seele wirkende, den Gestaltungsprozeß frei bestimmende Lebensmacht sieht sich der Verf. auch durch die Erfahrungsthatsache gewiesen, daß oft die Persönlichkeit sich ganz anders ausgestaltet, als man dies nach dem Einfluß der Eltern und Erzieher, sowie der umgebenden Welt erwarten sollte. „Wir fühlen in uns eine geheimnisvolle Welt mit Organen, welche über die Organe des Denkens, Fühlens, Wollens hinausreichen, Organe unmittelbaren Habens, Schauens, unmittelbarer Gewißheit, mit welchen wir ebenso unsers eignen, ewigen Ursprungs und Gehaltes unmittelbar inne und gewiß werden, als der Existenz und Realität einer Welt über uns, ebenso der ewigen, unsichtbaren Lebensquelle in uns, als der höchsten über uns. Wir nennen solche geheimnisvolle Mitteilungen der höchsten Lebensmächte einer jenseitigen, überirdischen Welt Offenbarungen, innere Erfahrungen, und diese innern Erfahrungen gestalten sich zu Offenbarungen derjenigen höchsten Persönlichkeit, bei der die lebendige Quelle ist, und in deren Licht wir das Licht sehen."

Wie Sinn für Natur, Geschichte, Wissenschaft und Kunst, so ist nicht minder kirchlicher Sinn dem Verf. ein Kennzeichen wahrer Bildung. Die Kirche ist ihm nicht etwa nur eine Gemeinschaft der Gläubigen in dem Sinne, in welchem der Staat eine Gemeinschaft seiner Bürger ist, „sondern auch Realpräsenz, wirkliche Gegenwart Gottes unter ihnen, welche im Wort, im Gebet, in den Sakramenten, in unmittelbarster Berührung unserer Seele mit ihm sich uns thatsächlich als Licht und Leben bezeugt, in unser Innenleben sich hineinsenkt, es mit dem höchsten Leben

durchdringend, erfüllend, in tiefster und reichster Weise ausgestaltet, und so zur eigentlichen Stätte macht der unsichtbaren Kirche auf Erden."

3. spricht der Verf. von der Wechselwirkung zwischen der Seele und den aus der uns umgebenden Welt auf sie einwirkenden Kräften. Einseitige Rezeption kann wohl zu dem reichen Wissen eines Polyhistorikers führen, nicht aber den Gewinn wahrer Bildung geben. „Wahre Bildung ist die Frucht einer Bildungsarbeit, welche das Bildungsmaterial verarbeitend das Wissen in ein Können umsetzt, in freie Herrschaft über das Material". Es liegt in dem Wesen der Seele begründet, daß diese Arbeit nicht eher am Ziel ist, als bis eine einheitliche Lebens- und Weltauschauung gewonnen; diese aber setzt ein Centrum voraus, und das kann nur ein solches sein, welches alle drei Welten umspannt. „Eine in einer wissenschaftlichen oder ästhetischen Auffassung der Dinge begründete Lebens- und Weltanschauung, ein philosophisches System kann wohl irgend ein Gebiet aus der Welt um uns oder in uns unter irgend eine Beleuchtung stellen; eine wirklich einheitliche Weltanschauung, welche die ganze Welt in uns, um uns und über uns, alles Sein und Leben mit verklärendem Lichte durchleuchtet, kann allein vom religiösen Leben ausgehen."

Dann betrachtet er den Bildungsprozeß, durch den aus dem natürlichen Menschen ein geistlicher Mensch wird und findet: wie groß auch der Anteil sei, den die verschiedenen Bildungselemente daran haben, die erste Stelle gebührt dem religiösen Moment. „Geschlossene Charaktere, deren festes Gepräge uns als Bild einer gereiften Bildung imponiert; tüchtige Naturen, deren Geistesleben sich anscheinend so harmonisch entwickelt hat, daß sie den Naturerzeugnissen gleich gewachsen und geworden zu sein scheinen; ideale Persönlichkeiten, deren Wesen uns kündet, daß das Gemeine sie nicht bändigt, sondern hinter ihnen liegt in wesenlosem Scheine, — sie können schon durch das praktische, wissenschaftliche, künstlerische Leben gezeitigt werden und hoher Bildung teilhaftig erscheinen; wahrhaft geweihte Persönlichkeiten, die das alles zusammen auch sind, Charaktere, Naturen, ideale Menschen und zugleich doch etwas mehr, ganze, volle Menschen und in ihrer ganzen Persönlichkeit zugleich doch auch Zeugen einer andern, höhern Welt, Träger eines verklärten, innern Lebens und damit der höchsten Bildung, — diese werden allein durch die unsichtbaren Mächte des religiösen Lebens." Und so definiert er denn das Wesen der Bildung im höchsten Sinne als:

„Verklärung der menschlichen Persönlichkeit zur Harmonie des innern Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich hinein in die Wahrheit des ewigen Lebens."

In dieser Definition würde sowohl die antike wie moderne Auffassung und ebenso die Verschiedenheit des religiösen Standpunktes ihre Berücksichtigung finden, so daß also auch Plato und Aristoteles, ein gläubiger Mohammedaner und Israelit ihr zustimmen könnten; eben deshalb thut sie der christlichen Anschauung

kein volles Genüge. Wie ein großer Abstand besteht zwischen dem Dämonium der gottesfürchtigen Natur des Sokrates, jenem Organe, in welchem er, alle Griechen weit überragend, die Offenbarungen einer jenseitigen Welt vernahm, und derjenigen Anschauung, welche sich in den Worten des Psalmisten ausspricht: Bei dir ist die lebendige Quelle, und in deinem Lichte sehen wir das Licht, Worte, die das persönlichste Verhältnis zu einem lebendigen Gott voraussetzen: so ist nicht minder ein großer Unterschied vorhanden zwischen dem alt- und neutestamentlichen Verhältnis des Menschen zu Gott. „Jenes Heimatsgefühl der Seele, in welchem sie sich als Pilgrim fühlt auf der Erde und als Bürger weiß einer jenseitigen Welt, ist in rechter Weise allein dem gläubigen Christen gegeben: nur ihm ist die Kluft zwischen der diesseitigen Welt, welcher seine Seele anzugehören scheint, und der jenseitigen, welcher sie in Wahrheit angehört, erschlossen und ausgefüllt durch die Erscheinung Christi, der das freilich nicht vermag nur als ein potenzierter Sokrates, als ein idealer Mohammed, als ein zweiter wenn auch größerer Moses, sondern allein als der Menschen- und Gottessohn." „Und somit ließe sich denn die Definition der vollkommenen und wahren Bildung sehr viel einfacher und kürzer und doch bei weitem vollständiger und tiefer dahin fassen: **Wahre Bildung ist Verklärung der menschlichen Persönlichkeit hinein in das Bild Christi.**"

Aus dem so gewonnenen Resultat seiner Untersuchung leitet nun der Verfasser eine Reihe interessanter Folgerungen ab; er zeigt, wie die wahre Bildung die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgraden, zwischen der Bildung von Mann und Weib, die nationalen und konfessionellen Bildungsunterschiede überbrückt, wie in ihr der Weg zur Heilung der so tief fressenden socialen Schäden, zur Lösung der verhängnisvollen socialen Frage angedeutet liegt. Zum Schluß findet er in den Vorstellungen, die wir von der Bildung Christi haben, ebenso in der Bildungsgeschichte des Einzelnen und der Völker eine Bestätigung der Richtigkeit seiner Definition.

So interessant nun auch diese Partien sein mögen, es ist hier nicht der Ort, näher auf dieselben einzugehen. Ebensowenig habe ich Veranlassung, auf die mannigfachen Fragen, namentlich psychologischer Art, die die Ausführungen des Herrn Direktor Frick erwecken müssen, hier näher einzugehen. —

Herr Dr. Frick ist in verschiedenen Schriften und Abhandlungen als pädagogischer Schriftsteller an die Öffentlichkeit getreten. Von diesen sind mir bekannt geworden:

Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht (auf Gymnasien) Burg 1867.
Vier Entlassungsreden von 1869, 70, 72, 73.
Der Religions-Unterricht in den höheren Schulen. (Kirchliche Monatsschrift von Pfeifer und Jeep 1881 Heft 1 und 2.)

Richtlinien betreffend die Unterweisung homiletischer Art für die in den Franckeschen Stiftungen zu Halle beschäftigten Theologen. (Daselbst 1883 Heft 12.)

Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1883. M. 1,20.)

Referat zu den Verhandlungen der 4. Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen über die Frage: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höhern Schulen zu verwerten? (Berlin, Weidmann. M. 1,80.)

Lehrgänge und Lehrproben aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung des erziehenden Unterrichts herausgegeben von Dr. Frick und Dr. Richter. (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1884 und weiter pro Heft M. 2.)

Die Einheit der Schule. Referat gehalten auf dem 3. Schulkongreß zu Stuttgart am 1. Oktober 1884. (Frankfurt, Schriften-Niederlage des evangelischen Vereins. 40 Pfg.)

Es würde zu weit führen, wollte ich über die einzelnen Schriften und Abhandlungen genauer referieren; ich denke vielmehr nur hier hervorzuheben, was für die Volksschule von besonderer Bedeutung ist oder zu werden verspricht.

Im Oktober 1880 trat Dr. Frick das Direktorat der Franckeschen Stiftungen an; zwei Jahre vorher war er als Rektor der Latina und Kondirektor der Stiftungen berufen worden. Er brachte eine reiche Erfahrung mit; an 9 höheren Lehranstalten in 4 verschiedenen Provinzen war er als Lehrer oder Leiter thätig gewesen. „Die Schulen Franckes waren von Anfang an ein Seminarium praeceptorum. Die 24 und bald dann 46 Studiosen, welchen Francke in den Stiftungen freien Tisch gewährte, wurden die Inspectores und Informatores der verschiedenen Schulen und Erziehungsinstitute. Ihre pädagogische Unterweisung und durch sie die Heranbildung eines Lehrerstandes, der befähigt werde, zunächst an den Schulen der Stiftungen, dann aber auch in andern Kreisen in seinem Geiste zu wirken, war ihm eben so wichtig, als die Erziehungsarbeit an der Jugend selbst."*)

Als Direktor Frick eintrat, war von dem ursprünglichen Gedanken Franckes nicht viel mehr lebendig, als daß die Stiftungen eine Durchgangsstätte für eine große Zahl rasch wechselnder Hülfs-Lehrkräfte bildeten. Schon in seiner Antrittsrede (vgl. Schulblatt 1881, S. 104 ff.) sprach Dr. Frick es aus, daß die Wiederbelebung des Franckeschen Gedankens über das sem. praec. ihm besonders am Herzen liege. Die fachmännische Ausbildung der Lehrer an den höhern Schulen gehöre zu den Bedürfnissen auf dem Gebiete des gesamten Schulwesens, deren Abhülfe am dringendsten gefordert werden müsse; dazu sei die Nötigung

*) cf. sem. praec. p. 19.

der Lehrer, fort und fort nachzusinnen nicht nur über die beste Aneignung des Materials, sondern auch über die vollkommenste Gestaltung und Mitteilung desselben, von der fruchtbarsten Rückwirkung auf die Schule selbst und so der beste Weg zu dem Ziele vorbildlich organisierter Anstalten.

Mit Ostern 1881 trat die neue Organisation des Seminars ins Leben. Als zunächst maßgebende Gesichtspunkte wurden folgende bezeichnet:

Die Anleitung der Probandi ist:

I. eine **theoretische**, und zwar
   1. eine didaktische Unterweisung allgemeinster Art durch den Direktor der Franckeschen Stiftungen für die Kandidaten der Latina und des Real-Gymnasiums;
   2. eine auf methodische Unterweisung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gerichtete Anleitung durch den Direktor der Franckeschen Stiftungen, den Rektor der lateinischen Hauptschule, den Direktor der Realschule und einzelne Lehrer der Latina oder des Real-Gymnasiums (Seminarlehrer);
   3. durch planmäßiges Bekanntmachen der Probandi mit der pädagogisch-didaktischen Litteratur allgemeiner und specieller Art;

II. eine **praktische**:
   1. Anschauung eines wohlorganisierten Unterrichts durch planmäßiges Hospitieren
      a) in den Stunden der Seminarlehrer,
      b) in den Stunden anderer vorzüglicher Lehrer und zwar so, daß zunächst nur in denjenigen Lehrgegenständen hospitiert wird, in welchen die Probanden selbst Unterricht erteilen, sodann in den diesen Lehrgegenständen verwandten und nächststehenden, zuletzt in den fernstehenden;
   2. Musterlektionen der Seminarlehrer nicht nur in ihren eigenen Klassen und Lektionen, sondern auch in den Stunden und Klassen anderer Lehrer beider Anstalten;
   3. eigenes Unterrichten der Probandi
      a) zunächst dauernd in den ihnen zugeteilten Klassen und Lektionen,
      b) später vorübergehend in andern Lektionen und andern Klassen derselben Anstalt.*)

Auf S. 22—42 der Schrift über das seminarium praec. findet sich eine nähere Ausführung, wie den vorbezeichneten allgemeinen Gesichtspunkten konkrete Gestalt gegeben wird. Wenn ich nun auch, um den gebührenden Raum nicht zu überschreiten, auf eine nähere Mitteilung über diese Ausführungen verzichten muß,

*) cf. sem. praec. p. 21 ff.

so darf ich doch einige Besonderheiten nicht unerwähnt lassen, die wohl geeignet sind, auch das Interesse der Volksschullehrer für den Studienplan der Lehrer an höhern Schulen zu erregen.

Herr Direktor Frick geht von der Überzeugung aus, daß, wer ein guter Lehrer für die obern Klassen werden will, zunächst die Methode des elementaren Unterrichts beherrschen muß. Um aber zu dieser Beherrschung zu kommen, sei ein sorgsames Studium der Volksschul-Litteratur, die Herstellung einer Fühlung zwischen der höhern Schule und der Volksschule und ihren Seminarien erforderlich, namentlich auch deshalb, weil die Technik des Unterrichts in der Volksschule durchaus höher entwickelt sei, als in den höheren Lehranstalten. Als Gründe für die höhere Entwicklung der unterrichtlichen Technik der Volksschule sieht Direktor Frick die größere Einfachheit des Stoffes, die es erlaubt, die ganze Kraft auf die Behandlung des Stoffes zu wenden, den Wetteifer der Seminarien, die Gleichartigkeit in der praktischen Schulung der Volksschullehrer, die Schulrevisionen durch Seminar-Direktoren und daran sich knüpfende Besprechungen, die Anregung durch die Konferenzen und die Schriften hervorragender Glieder des Lehrerstandes.

So wird er denn nicht müde, immer wieder auf die Volksschul-Litteratur und die Notwendigkeit der Fühlung mit der Volksschule hinzuweisen. „Der Glaube, ein Student könne ohne eingehendste Anleitung sofort ein Schulmeister sein und etwa durch seine Gymnasial-Vorbildung und seine akademischen Studien ersetzen, was ein mehrjähriger Kursus in unseren so trefflich organisierten Volksschullehrer-Seminarien mitzugeben vermag, — ist ein naiver Glaube." (S. 15) „Die bessern Werke über den Volksschul-Unterricht enthalten eine solche Fülle von vortrefflichen, praktischen Winken, allgemeingültigen methodischen Ratschlägen und treffenden Bemerkungen, daß man jungen Lehrern, welche an den höhern Schulen in den Elementarfächern zu unterrichten haben, gar nichts Besseres zu schneller Orientierung in die Hände geben kann. Wollten sie sich aber zu vornehm dünken, diese Litteratur der Volksschule zu benutzen, so dürfte überhaupt nicht viel von ihnen zu erwarten sein." (S. 25).

Es liegt auf der Hand, daß von einem Manne, der in einer Stellung, wie die des Herrn Direktor Frick, von der Volksschule viel zu lernen vermag, auch für die Volksschule viel zu lernen ist.

Wenn man die reiche Litteratur überblickt, der Dr. Frick das Material zur Unterweisung der Studierenden entnimmt, so könnte sie wohl als eine gar zu bunte Musterkarte erscheinen. Neben F. A. Wolf, Nägelsbach, Roth stehen Francke, Pestalozzi, Ziller, Stoy, Willmann, Kern und Kehr, Schütze, Kahle, Förster u. A. Mit Herbart stimmt Frick in einigen Punkten nicht überein, das hindert ihn aber nicht, von Herbart und seiner Schule zu lernen und von ihnen lernen zu lassen.

Zu einer gedeihlichen Fortentwicklung der Didaktik und überhaupt der Päda-

gogik ist ohne Zweifel Übereinstimmung in den grundlegenden Anschauungen bei den an gemeinsamem Werke Arbeitenden Voraussetzung. Nichtsdestoweniger freue ich mich, daß Herr Direktor Frick nicht einer bestimmten Schule angehört, daß er vielmehr mit unparteiischem Blick bei allen denen, die an dem jetzigen Stande unsers Schulwesens verdienstlich mitgearbeitet haben, Umschau nach dem hält, was bewahrt und weiter geführt zu werden verdient. Wenn er dabei in seiner Didaktik sich mehr und mehr der Herbartschen Schule nähert, so daß ihm sogar der Vorwurf eines „einseitigen Herbartianers" ist gemacht worden*), so ist dies das beste Zeugnis, welches der Herbartschen Didaktik kann ausgestellt werden; dabei wird die Zuführung frischen Blutes in so gewonnenen neuen Freunden nicht verfehlen, als ein anregendes, neu belebendes Element für die Herbartsche Schule sich zu erweisen. Und wenn der Direktor der Franckeschen Stiftungen, der neben Geheimrat Wiese genannte Mitarbeiter an der „Kirchlichen Monatsschrift, dem Organ für positive Union," in Herbarts Didaktik Schätze verborgen findet, die nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, welche gerade für die Gegenwart von besonderer Bedeutung zu werden verheißen, und er alle Kraft daran setzt, diese Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen, die Schätze gebührend zu verwerten: so werden hoffentlich die Klagen, daß die wissenschaftliche, speciell auch die Herbartsche Pädagogik mit dem Christentum nicht wohl vereinbar sei, allmählich verstummen.

Auf S. 43—53 berichtet das sem. praec. dann noch kurz, was für die Heranbildung künftiger Religionslehrer, die pädagogische und didaktische Anleitung der an den deutschen Schulen unterrichtenden Studierenden, die Unterweisung homiletischer Art für die in den Stiftungen beschäftigten Theologen, was für Volksschulpräparanden und im Lehrerinnen-Seminar geschieht. Das Schlußwort bringt die praktische Spitze der Schrift: eine Besprechung des Notstandes in dem Bildungsgang der Lehrer an höhern Schulen und Vorschläge zur Abhülfe desselben.

In Übereinstimmung mit den Vorschlägen von Mützell und Erler wünscht Herr Direktor Frick, daß die künftigen Schulmänner auf der Universität nur für ihre wissenschaftliche Vorbildung zu sorgen hätten. Nachdem sie ihre allgemeine und speciell wissenschaftliche Bildung durch ein Examen bekundet haben, sollen sie in ein pädagogisches Seminar eintreten. Solcher Seminarien wünscht Frick für jede Provinz eins, in innigster Verbindung mit einem Gymnasium stehend, und mit zweijährigem Kursus. Am Schlusse der Seminarzeit haben sich die Seminaristen vor einer aus praktischen Schulmännern bestehenden Kommission, deren Vorsitz ein königlicher Kommissarius führt, über ihre pädagogische und praktische Ausbildung auszuweisen.

---

*) Vgl. Inwieweit ist die H. Z. St. Didaktik ꝛc. S. 21.

Die Leser werden sich hierdurch an Wünsche erinnert finden, die in diesen Blättern im Jahrgang 1881 S. 97 ff. in Bezug auf die allgemeine und Berufsbildung der Volksschullehrer ausgesprochen sind. Es ist hier nicht der Ort, auf alte pia desideria einzugehen; nur möchte ich die Leser ersuchen, die Frickschen Ausführungen auch einmal darauf hin anzusehen, ob sie nicht auch für die 1881 vorgeschlagene Trennung der Anstalten für die allgemeine und Fachbildung der Volksschullehrer und ebenso für die gesonderte Prüfung in diesen beiden Richtungen eine neue Begründung gewähren. Auch das möchte ich nicht ungesagt sein lassen, daß ich der Überzeugung bin, daß mit der Erfüllung der Frickschen Wünsche auch die unsrigen um einen sehr wichtigen Schritt ihrer Erfüllung näher kommen würden.

Die Schrift: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höhern Schulen zu verwerten?" bietet nicht allein dadurch ein Interesse, daß sie Mitteilungen aus 51 Referaten und Korreferaten bringt, die Stellung der sächsischen Direktoren-Versammlung und namentlich ihrer Referenten Dr. Frick und Dr. Friedel (Stendal) zu den wichtigsten Stücken der Herbartschen Didaktik anzeigt, sondern auch dadurch, daß sie praktische Folgerungen zieht und reich ist an eingestreuten pädagogischen Bemerkungen. So finden sich S. 39, 75, 79, 108 Bemerkungen über Plötz und ähnliche fremdsprachliche Schulbücher, über die Frage: ob Chrestomathien oder Autoren? S. 48 und 111 über das Verhältnis der Sexta zur Elementarschule; über den Aufsatz S. 53, 74, 116; über den grammatischen Unterricht S. 77, 120; über die Fühlung mit der Volksschule S. 48, 82; über die Maturitätsprüfung und ihre Berechtigungen (S. 80. 124), die Überbürdungsfrage (S. 80), das Privatstudium der Schüler (S. 81), die Lehrerbildungsfrage (S. 83 ff.), eine Antwort auf die Frage: Wie viel Stunden kann ein Lehrer methodisch unterrichten? (S. 81) Auch praktische Beispiele sind eingestreut, so S. 67 ff. eine Skizze einer Geschichtslektion in Sekunda als Beispiel einer Gesamt-Behandlung der fünf Formalstufen auf dem Grunde der fünften.

In dem Vorwort sagt Dr. Frick: „Die mitgeteilten Ausführungen der Referenten und Korreferenten bestätigen es, daß in immer weiteren Kreisen die Notwendigkeit einer rationellen Didaktik des höheren Unterrichts empfunden wird, sei es um Versäumtes nachzuholen, sei es um eine fruchtbare Lösung mancher hochwichtigen, gerade die Gegenwart bewegenden Schulfragen vorzubereiten. Dann aber läßt die Thatsache, daß die rationelle Didaktik nirgends bisher so energisch und systematisch gepflegt worden ist als von der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule es geradezu als eine mindestens historische Pflicht erscheinen, die Arbeit derselben nicht länger zu ignorieren, sondern unbefangen zu prüfen.

Vielleicht ergeht es dann auch anderen so, wie einer großen Zahl der Referenten, daß die Vorurteile schwinden, eine unbefangene Würdigung aber zu der

Überzeugung führt, „daß dieser Didaktik noch ein anderer als nur ein historischer und zeitgeschichtlicher Wert zukommt, daß sie Momente enthält, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, daß hier Schätze verborgen sind, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die gerade in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren."

Es wäre nicht das erste Mal, daß der bleibende Gehalt in der Arbeit einer pädagogischen Größe erst so spät ein Allgemeingut würde. Auch die großen schöpferischen Grundgedanken Pestalozzis sind recht eigentlich erst nach der Jubelfeier im Jahre 1846 in das pädagogische Allgemeinbewußtsein übergegangen, und erst spät ist man dahin gelangt, das Vorurteil gegen seine „didaktische Schablone" zu überwinden, welches die Schale für den Kern gehalten hatte. — Es ist Zeit uns darauf zu besinnen, daß Pestalozzi und Herbart auch für die höheren Schulen gelebt haben."

Von den 51 Referenten und Korreferenten beantworten vier die gestellte Frage negativ, 16 stellen sich ihr gegenüber im allgemeinen kühl, aber das Wertvolle bald mehr, bald weniger anerkennend; 31 treten für die Grundgedanken der in Rede stehenden Didaktik warm, zum Teil mit großer Entschiedenheit ein, „so daß man sagen kann, in diesen Referenten hat die Herbartsche Schule sehr warme, zum Teil begeisterte Freunde gewonnen." (Vgl. S. 12)

„Die Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik und Didaktik, soweit sie seine Auffassung vom Wesen der Seele betreffen als eines schlechthin einfachen, inhalts- und beziehungslosen, an sich auch vorstellungslosen und bewußtlosen Wesens, dem durch den erziehenden Unterricht Vorstellungen, und auf Grund der Vorstellungen Begehrungen und schließlich ein Charakter angebildet werden müsse, — diese Voraussetzungen finden keinen Verteidiger unter den Referenten, sondern einmütigen Widerspruch, soweit sich die Referate und Konferenzen überhaupt mit diesem Punkt befassen." (Vgl. S. 22 ff.)

Frick teilt die gegen Herbarts spekulative Psychologie geäußerten Bedenken voll und ganz, fügt aber hinzu, daß „wir gerade der Einseitigkeit dieser psychologischen Grundauffassung die Energie verdanken, mit welcher sich der Philosoph so bahnbrechend und erfolgreich auf die Ergründung und Feststellung der Gesetze einer systematischen Bildung der Seele, d. h. einer rationellen Didaktik gelegt hat;" dann sei die Differenz deshalb wenig bedeutsam, weil auch Herbart in seiner Pädagogik nicht auf seine metaphysischen Grundanschauungen sich beziehe.*)

---

*) Ich glaube, daß die Referenten hier Herbart nicht gerecht geworden sind. Man vergl. Flügel, die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbarts in Reins Studien 1881 Heft 2, wo die Gründe angegeben sind, warum Herbart ein einfaches, unveränderliches Wesen für die Seele angenommen hat, wo weiter dargelegt ist, daß nur aus der Wechselwirkung zwischen der Seele und andern zu ihr in Beziehung tretenden Realen

Einverstanden mit der Herbartschen Schule spricht sich Ref. in folgenden Stücken aus:

1. Nicht ein Wissen, sondern das Interesse ist Zweck und Ziel des Unterrichts.
2. Dieses Interesse muß ein vielseitiges*), und zwar
3. ein gleichschwebendes, harmonisches sein.
4. Der Unterricht muß, da die allgemeine Bildung die Charakterbildung zum Ziele hat, ein erziehender sein.
5. Die Forderung des erziehenden Unterrichts bedingt die der straffsten Konzentration und ebenso
6. die der richtigen Gliederung (methodische Einheiten).
7. Die Formalstufen:

   I. Vorbereitung: a) Bezeichnung des Zieles,

   b) Orientierende Vorbesprechung (Analyse, Vorblick);

Vorstellungen entstehen, daß die Gefühle, wenn sie als Resultat einer Wechselwirkung zwischen den Vorstellungen erscheinen, darum nicht minder Thätigkeiten der Seele sind 2c. Ähnlich Nahlowsky das Gefühlsleben S. 45 ff. Nichtsdestoweniger erscheint es auch mir dringend wünschenswert, daß in eingehenden Monographien die auch auf dem Gebiet der empirischen Psychologie vorhandenen Differenzen beglichen würden. Einwendungen, wie die Fichtes in seiner Psychologie I. S. 233 ff., von Lotze Mikrokosmus I. S. 188 ff. und II. S. 151 ff., den vorhin von Frick erwähnten „inneren Erfahrungen" und manchem Andern läßt sich mit Drbal, Ballauf und ähnlichen Büchern nicht gerecht werden. War das Dämonion des Sokrates nur ein feiner Takt? Vgl. Nahlowsky S. 79, ähnlich Ziller.

*) Vortrefflich äußert sich der Referent in Salzwedel über das vielseitige Interesse: „Werfen wir nun einen Blick in die Erfahrungen der eignen Praxis und prüfen die Fälle näher, wo wir in Bezug auf den Erfolg unsers Unterrichts das frohe Gefühl hatten, im Augenblicke das Richtige getroffen zu haben und gleichsam mit vollen Segeln auf glatter Fläche dem Ziele zuzusteuern', immer werden uns dabei die leuchtenden, jedes Moment der Darstellung mit feurigem Eifer oder mit stiller Versenkung erfassenden Augen der Schüler in Erinnerung kommen; eine durch keinen Zwischenruf, durch keine Mahnung, keinen Tadel unterbrochene feierliche Ruhe beherrschte die Klasse, und doch waren alle geistigen Kräfte in der gespanntesten Bewegung, dem dargebotenen Gegenstande sich ganz zu öffnen, ihn ganz in sich aufzunehmen, ihn gleichsam zu verzehren. Hier haben wir in der That die lebendige Gegenwart des Interesses, das Herbart vorschwebt, das ungeteilte Leben und Weben des Geistes in der Sache und zugleich die größte Konzentrierung seiner selbst, und wir müssen gestehen, daß dergleichen die fruchtbarsten, befriedigendsten Momente unsers Unterrichts waren. Was sich unter solchen Umständen in die Seele des Zöglings senkte, bleibt erfahrungsmäßig haften und bewirkt, wie augenscheinlich, eine Steigerung seines geistigen Vermögens. Je häufiger diese Zustände wiederkehren, je enger sie aneinander rücken, je intensiver und dauernder sie werden, je weniger sie sich nur auf eine Seite, auf ein Fach des Unterrichts beschränken, sondern gleichmäßig die verschiedenen Lehrgebiete erfüllen, um so mehr wird, vorausgesetzt, daß diese Lehrgebiete selbst richtig gewählt sind, eine in sich reiche, ihrer selbst mächtige und darum freudige, zu den besten Hoffnungen berechtigende Persönlichkeit die reife Frucht der mühevollen Arbeit sein." (S. 27 f.)

II. Synthese: a) Apperzeption,
b) Reihenbildung.

III. a) Association, b) Vertiefung und Besinnung.

IV. System. (Einordnung, Anordnung.)

V. Funktion (Anwendung, Übung des methodischen Denkens).

Nicht einverstanden ist Ref. mit den ad 5 von Ziller für die acht Schuljahre in den Mittelpunkt gestellten Konzentrationsstoffen. (Vgl. S. 36 ff.)*)

Um für die hier vertretene Anschauung zu werben, dazu sollen die „Lehrgänge und Lehrproben“ dienen. Dieselben erscheinen in zwanglosen Heften, die bis jetzt erschienenen in der Stärke von 8 Bogen.

*) Die nachfolgenden Thesen wurden in den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz mit einer an Einstimmigkeit grenzenden Majorität angenommen:

I. Es ist schon mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik und Didaktik dringend zu wünschen, daß die Lehrer an den höheren Schulen sich mehr als bisher mit den Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätzen bekannt machen.

II. Nach Ausscheidung aller derjenigen Nebenvorstellungen in denselben, welche in der mechanischen Psychologie Herbarts begründet sind, erscheinen folgende Punkte jener Didaktik auch für die höheren Schulen, zumal in der Gegenwart, aufs neue besonders beachtenswert:

1. Die Forderung, daß aller Unterricht ein erziehender sei.
2. Die Forderung, daß nicht das Wissen höchster Zweck und Ziel alles Unterrichts sei, sondern die Entwicklung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts), d. h. der auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbens gerichteten Kraft, (Kern 89), desjenigen angeregten Geisteszustandes, aus welchem das Wollen hervorwächst. (Stoy, S. 77.)
3. Die Forderung der Erregung und Bildung eines vielseitigen und doch konzentrierten Interesses.
4. Die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts.
5. Die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts.

III. Eine freie und möglichst elastische, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgegenständen zu modifizierende Verwendung der sogenannten Formalstufen wird ein sehr fruchtbares Mittel sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und den Schülern zu einer sicheren Herrschaft über den Stoff zu verhelfen.

IV. Die Herbart-Ziller-Stoysche Didaktik, welche die Lehrer nötigt, sich klare Rechenschaft zu geben über die am Geiste des Schülers zu vollziehenden einzelnen Operationen und sich der eignen unterrichtenden Thätigkeit deutlicher und klarer bewußt zu werden, ist in besonderem Grade geeignet, dem Anfänger im Lehramt sehr förderliche Richtlinien für die ersten Schritte an die Hand zu geben, aber auch den schon länger in der Praxis stehenden Lehrer zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und in der zielbewußten Ausübung derselben zu fördern.

Die Herausgeber gehen von der Überzeugung aus, daß die rechte Unterrichtskunst nur hervorwachsen könne aus dem Boden wissenschaftlicher Einsicht in die Grundprobleme aller Erziehung. Daß diese Überzeugung nicht allgemein geteilt wird, darin sehen sie das Grundgebrechen unsers Bildungswesens begründet. Um nun ihrer Überzeugung Anerkennung zu verschaffen, bieten sie den höheren Schulen Beispiele aus der unterrichtlichen Praxis, nach wissenschaftlichen Grundsätzen ausgeführt. Den Weg rein deduktiver Erörterung schlagen sie nicht ein, weil unsere Zeit diesem Wege wenig hold ist, sich mehr dem Versuch und der Induktion zuwendet, dann vor allem deshalb, weil es sich nicht mehr darum handelt, erst die Grundlage einer wissenschaftlichen Pädagogik zu gewinnen, diese hat Herbart, wenigstens in den großen Umrissen, bereits geboten, sondern vielmehr nur darum, dieser Pädagogik gemäß den Unterricht zu gestalten. Die Kritik und Weiterbildung der Herbartschen Pädagogik überlassen sie den philosophischen und pädagogischen Fachzeitschriften.

Für Lehrbeispiele und Anleitungen zur Behandlung des Unterrichts in dem Gebiete des Volksschulmäßigen ist schon anderweitig wenigstens in etwa gesorgt, und so mußte es geboten erscheinen, daß eine Zeitschrift für die Praxis der Gymnasien und Realschulen vornehmlich ihr Augenmerk auf Beispiele für den Unterricht in den höhern Klassen richtete. Auch das Referat für die Direktoren-Konferenz bietet als Beispiel für die Auswahl der Konzentrationsstoffe eine solche für Prima.

So ist des auch für die Volksschule direkt Verwendbaren nicht viel vorhanden, in dem 1. Heft möchten es von den 10 Arbeiten 2, in dem 2. Heft von den 11 Arbeiten 3 sein. Nichtsdestoweniger glaube ich nicht, daß jemand die Auslage von 2 M. für das 1. Heft bereut, der auch nur den „didaktischen Katechismus, betreffend den psychischen Lernprozeß in dem erziehenden Unterricht“ von Dr. Frick sich das sein läßt, was er ihm sein will und sein kann. Ein Altmeister der Herbartschen Schule, Pfarrer Flügel, sagt von dem Katechismus: „Es sind 16 Fragen, welche der Lehrer an sich zu stellen hat. Die Antwort ist nicht gegeben. Wer sie aber auch sich nicht beantwortet oder auch jeder Methode abhold ist, der, so sollten wir meinen, müßte dadurch doch das Gefühl bekommen, daß beim Unterricht manches überlegt sein will. Nimmt sich aber jemand die Mühe, die so sorgfältig gestellten Fragen zu beantworten und sie ihrer absichtlich gewählten Allgemeinheit zu entkleiden und auf konkrete Fälle anzuwenden, der wird darin nicht allein ein gutes Stück einer allgemeinen Didaktik, sondern zugleich einer besondern Methodik haben.“

Aber auch aus den meisten der nicht direkt für die Volksschule verwendbaren Artikel ist zu lernen. Präparationen für die Volksschule sind nicht dafür gegeben, daß sie kopiert werden, sondern daß sie anregen; und warum sollte diese Anregung zum Nachdenken über das Was? und Wie? des Unterrichts nicht auch eine Präparation für die Sekunda oder Prima geben können? Die Herausgeber wissen

nichts von einer besondern Gymnasial- und Volksschulpädagogik; die Wissenschaft der Pädagogik und die Schule ist ihnen nur eine, und was sie darum auch bieten mögen, es dient immer zur Pflege dieser einen Wissenschaft und dieser einen Schule; welchem Teile es auch zunächst bestimmt sein mag, es kommt immer der ganzen Schule zu gute.

Der Anfang der neuen Zeitschrift erscheint um so bedeutsamer, als schon im 1. Heft die Namen von 47 angesehenen Herren genannt werden konnten, die ihre Mitarbeit zugesagt haben; im 2. Heft ist das Verzeichnis der Mitarbeiter schon bedeutend vermehrt; aus unserm Westen sehe ich darunter die Herren Dr. Grautoff-Minden, Dr. Kohl-Kreuznach, Dr. Münch-Barmen, Dr. Zange-Elberfeld.

Pfarrer Flügel begrüßt in den „deutschen Blättern" von Mann (Jahrg. 1884 Nr. 46) das Unternehmen sehr freundlich, dabei weissagt er, es werde ihm an Gegnern, aber auch an Freunden nicht fehlen. Möchte es nur den Gegnern mit der sehr gefährlichen Taktik des Totschweigens nicht gelingen!

Auf dem vorigjährigen Schul-Kongreß in Stuttgart hat Herr Direktor Frick ein Referat über „die Einheit der Schule" gegeben; ich möchte dasselbe eine pädagogische Konfession nennen.

Wurde in den „Lehrproben" der Mangel eines gemeinsamen Bodens wissenschaftlicher Einsicht in die Grundprobleme aller Erziehung als das Grundgebrechen unsers Bildungswesens bezeichnet, so stellt Direktor Frick in diesem Referat die aus diesem Grundgebrechen resultierende Einheitslosigkeit in dem genus Schule und Lehrerstand, Behörde und Interessentschaft, Lehrziel und Lehrverfahren als den Hauptschädiger unserer nationalen Erziehung dar, und ruft alle, die es hören wollen, auf, mitzuwirken an der Herstellung einer Einheit, von der allein Heil zu erwarten ist. Was helfen alle Salben und Tücher, wenn ein Glied verrenkt ist; es muß erst wieder in die rechte Lage zu dem Gesamtorganismus gebracht sein, bevor die lokale Pflege dem wesentlichsten Faktor der Heilung, dem Lebensstrom aus dem Gesamtorganismus, in rechter Weise zu Hülfe kommen kann. Was hilft die Arbeit der wissenschaftlichen Pädagogik, die ausgebildete Technik der Volksschule, die Hingabe des einzelnen Lehrers, wenn es an der Vermittlung fehlt, die die Resultate der wissenschaftlichen Untersuchung in die bescheidene Praxis überführt, der Technik das richtige Objekt giebt, wenn es dem Resultat der Arbeit des einzelnen Lehrers an dem nötigen Schutz und der erforderlichen Pflege mangelt!

Um die Bestrebungen des Herrn Direktor Frick zu richtiger Anschauung zu bringen, müßte ich gerade über das Stuttgarter Referat recht eingehend berichten, denn in diesem Referat sind sie am übersichtlichsten und für jeden am verständlichsten zur Darstellung gekommen. Einmal aber hoffe ich, daß die Broschüre, die für 40 Pfg. zu haben ist, schon manchen unserer Leser bekannt sein wird, und daß diejenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, sich dieselbe verschaffen

werden, dann würde es sich gerade bei diesem Gegenstande zeigen, wie wenig auch ein eingehender Bericht imstande ist, einen richtigen Eindruck zu geben von der Wärme und Hingebung, die die Bestrebungen des Herrn Direktor Frick so wohlthuend charakterisieren. Ich werde mich deshalb auf einige Andeutungen beschränken und zwar namentlich der Punkte, die in dem vorstehenden Bericht noch weniger markiert wurden.

Drei Fragen sind es, die die Umschau Fricks bestimmten:

Wo und wie zeigt sich die Einheitslosigkeit auf dem Gebiet der Schulen?

Wie hat sie sich bilden können?

Welche Anforderungen sind an eine wissenschaftliche Didaktik zu stellen, damit sie auf dem Gebiete unsers Schulwesens die notwendige innere Einheit bringe?

Nachdem Frick die Einheitslosigkeit in den Schul- und Lehrergattungen besprochen, spricht er von dem Schaden, den dieselbe für das Verhältnis der höhern und niedern Schulen mit sich bringt; er erzählt von einem Universitäts-Professor, nach dem ein ungeheurer Unterschied bestehen soll zwischen den Volksschullehrern, welche die Elemente lehren, und den Lehrern, welche die Jugend zu wissenschaftlichen Studien anzuleiten und auf die Universität vorzubereiten hätten; unmöglich könnten für beide Gattungen des Unterrichts dieselben didaktischen Grundsätze maßgebend sein.

„Solcher Anschauung", sagt Frick, „stelle ich den Satz entgegen: ob ich Heys Fabel vom Pferd und Sperling im Anschluß an die bekannten trefflichen Anschauungsbilder mit der letzten Klasse einer Armenschule behandle, daran Anschauung, begriffliche Auffassung und Gemüt der Schüler zu bilden und ihre Denk- und Sprachkraft zu entfesseln, oder ob ich in der obersten Klasse eines Gymnasiums eine horazische Ode als Mittel zu dem gleichen Zweck benutze, auf Phantasie, Urteil und Gemüt der Zöglinge einzuwirken und auch hier die Sprach- und Denkkraft zu entbinden, — das ist kein Unterschied des Wesens, sondern nur eines durch die Art der Objekte und die Entwicklungsstufe der betreffenden Schüler begründeten Grades. Eine gleich hohe Aufgabe und Arbeit hier wie dort, die gleiche pädagogisch-didaktische Wissenschaft und Kunst an den gleichwertigen Seelen der einen Jugend unsers einen teuren deutschen Volkes."

Mit Recht tadelt dann aber auch Frick den Dünkel der Volksschullehrer, die auf die Technik der Gymnasiallehrer herabzusehen sich erlauben, ohne die größern Schwierigkeiten gebührend schätzen zu können.

Indem er im Verfolg von dem Mangel der Einheitlichkeit im Schulregiment gesprochen und darauf hingewiesen, daß namentlich die Schulräte auf die höhern Schulen fruchtbar einzuwirken pflegen, die einen tieferen Einblick in das Volksschulwesen gethan, spricht er von den auch sittlich verderblich wirkenden Folgen, die die falsche Unterscheidung zwischen höhern und niedern Schulen im Publikum

hervorgerufen hat. „Wie wäre es ohne diese falsche Unterscheidung möglich, daß von den Berufs-Parlamentariern und ihren Trabanten, großen wie kleinen, so oft mit Emphase verkündet wird: die konfessionslose und auch die Simultanschule sei zwar für die Volksschule durchaus zu verwerfen, denn es müsse dem Volke die Religion erhalten werden; aber für die höhere Schule sei ihre Ablehnung ein Zeichen mittelalterlicher Beschränktheit, Intoleranz und Reaktion; denn diese höheren Schülerseelen aus den höheren Schichten der modernen Gesellschaft seien zu wissenschaftlicher Bildung und zur sittlichen Freiheit berufen. Wo, fragt man da, fängt in den Köpfen solcher Herren das Volk an und wo hört es auf? Welcher Unterschied existiert zwischen dem einfältigen Gemüt eines reiferen Elementarschülers und dem hohen Geist eines Zöglings der letzten Gymnasialklasse? Dispensieren den Helden der lateinischen Genusregeln diese etwa von der Zugehörigkeit zum Volke oder von dem schlichten Glauben der Väter? Wo ist in solcher Anschauung die Einheit der Volksseele, wo mit solcher Forderung nicht die schwerste und frevelhafte Versündigung an ihr? Es gehört das auch zu der unsere Zeit charakterisierenden allgemeinen Begriffsverwirrung; verhängnisvoll nur, daß dieselbe nicht nur einen logischen, sondern auch einen sittlichen Defekt unseres Geschlechtes mit sich führt."

Über die Ursache der verhängnisvollen Einheitlosigkeit auf dem Schulgebiete und den Weg zu ihrer Abhülfe sagt der Ref.: „Schulen sind ein Ergebnis der allgemeinen Anschauungen und Gedanken über Bildung und Erziehung; diese wiederum eine Frucht der Wechselwirkung des gesamten öffentlichen, wie des gesamten geistigen, im besondern auch des wissenschaftlichen Lebens. Solange indessen die Schule nur ein Erzeugnis dieser Faktoren bleibt, wird sie von hin und her, oft auch durcheinander gehenden Strömungen bewegt werden und ein Tummelplatz für Experimente bleiben. Erst wenn die Erziehungsarbeit selbst Gegenstand einer klaren Wissenschaft geworden ist, wird eine Gewähr dafür gegeben sein, daß nicht mehr von außen herantretende Anforderungen, sondern allein aus dem Wesen der Erziehung und des Unterrichts hergenommene Principien für die Organisation der Schulen maßgebend sein werden, und erst dann wird ihre Ausgestaltung der Aufgabe und Würde der Schule entsprechen."

Es wird dann gezeigt, wie durch die gesteigerten Anforderungen an die Intelligenz der verschiedenen Berufsarbeiter, durch das Aufblühen der Fachwissenschaften 2c. das Bedürfnis nach Fachschulen, Fachbildung wachgerufen wurde und wie dadurch die Pflege der allgemeinen Bildung leiden mußte. Sehr interessant ist dann die Ausführung, weshalb die pädagogische Wissenschaft nicht Einhalt thun konnte. So dankenswert die Arbeiten der Theologen und Philosophen, in deren Händen die Pflege der Pädagogik an den Universitäten ruhte, für die

allgemeine Pädagogik war, so kam es doch nicht zu einem Ausbau einer wissenschaftlichen Didaktik, denn dafür mangelte die unterrichtliche Erfahrung. Anders allerdings war es bei Herbart. Doch nahm zur Zeit seines Auftretens F. A. Wolf das wissenschaftliche Interesse so in Anspruch, daß auch für den Unterricht die Frage nach dem „Wie?“ neben der nach dem „Was?“ nicht aufkommen konnte. Später seien dann die Herbartschen Ideen nur zu oft als einer antiquierten Vergangenheit angehörig erschienen; die theologischen Pädagogen hätten bei Herbart für ihr religiöses und kirchliches Bewußtsein kein Genüge gefunden; auch habe die exklusive Einseitigkeit einiger Jung-Herbartianer der Verbreitung der Herbartschen Ideen geschadet.

Als Antwort auf die 3. Frage zeigt Frick, wie das vorhin angedeutete Wesen der wahren Bildung höheren wie niederen Schulen ein gemeinsames, wohl dem Maße, nicht aber der Art nach verschiedenes Ziel setzt, und wie ebenfalls die vorhin bezeichneten didaktischen Grundsätze dort wie hier für die Erreichung desselben maßgebend sein müssen.

Ich werde in einem 2. Artikel, der die Bedeutung der Frickschen Bestrebungen, die in diesem 1. Artikel zunächst nur skizziert werden sollten, für die Volksschule nachweisen soll, noch auf manche Einzelheiten hinzuweisen Gelegenheit haben. Hier mag nur noch erwähnt werden, daß Herr Direktor Frick in dem Aufsatz: „Der Religions-Unterricht in den höhern Schulen“ nachgewiesen hat, wie speciell dieser Unterricht sich einheitlich gestalten läßt, wie Bibel, Katechismus und Kirchenlied auch in den höhern Klassen der Gymnasien zum Mittelpunkt desselben gemacht werden müssen und können.

Orsoy. Horn.

Versuch einer neuen Lese-Methode.*)

Es giebt zur Zeit vier Methoden für den Unterricht im Lesen und Schreiben: die Buchstabier-, Lautier-, Schreiblese- und Normalwort- oder analytisch-synthetische Methode.

Bei der Buchstabier-Methode werden zuerst die Buchstaben gelehrt, indem Buchstaben-Gestalt und -Name eingeübt werden. Sodann werden die einzelnen Buchstaben zusammengestellt und der Reihe nach gleichfalls mit Namen benannt d. i. buchstabiert. Hierauf liest der Lehrer die durch die Buchstaben dargestellte Silbe vor und läßt dieselbe von den Kindern nachsprechen. Dann läßt er die

*) Anmerk d. Red. Durch die Mitteilung des nachstehenden Aufsatzes will die Red. kein Urteil über die darin vorgetragene Ansicht aussprechen. Sie hat aber dem Hrn. Verf. gern Gelegenheit geboten, seine Ansicht zur Sprache zu bringen, da es ohne Zweifel zur Klärung dieser Frage dienen wird, wenn die bisherigen Lesemethoden von einem neuen Standpunkte beleuchtet werden und sich zur Verantwortung gegenüber dieser neuen Ansicht rüsten müssen. D.

Kinder im Zusammenhang buchstabieren und lesen und treibt dieses und das Vorsprechen seinerseits da, wo das Lesen nicht angehen will, so lange, bis daß jene diese Fertigkeit erlangt haben.

Indem nun die Kinder hierbei z. B. be a, be i, be o buchstabieren und der Lehrer ba, bi, bo vorspricht, so können jene zunächst einen gewissen Gleichklang des Buchstabierten und Vorgelesenen und dann die Laute b und a resp. i, o als das Gleichklingende heraushören und dazu auch wahrnehmen, daß beim Lesen regelmäßig der Laut b direkt mit dem folgenden Selbstlaut a resp. i, o zusammengesprochen wird. Machen sie aber diese Wahrnehmungen, so können sie auch weiter die Folgerung ziehen, daß sie, wenn sie be a resp. be i, be o buchstabiert haben, danach zum Lesen aus dem buchstabierten be den Laut b abstrahieren und mit dem folgenden Selbstlaut a resp. i, o zusammensprechen müssen; thun sie dies aber, so können sie die Lautverbindungen ba, bi, bo lesen. Merken sie nun aber weiter, daß bei allen vom Lehrer vorgesprochenen Lautverbindungen mit b der Laut b des buchstabierten „be" abstrahiert wird, so folgern sie hieraus die Allgemeinheit dieser Abstrahierung und können nun in durchgängiger Anwendung derselben das b in allen seinen Lautverbindungen lesen.

Analog diesem Beispiele werden wir uns auch den Vorgang des Lesenlernens der übrigen Lautverbindungen zu erklären haben.

Da nun beim Buchstabieren die Selbstlaute an sich, die Mitlaute aber fast durchgängig nur in Verbindung mit einem einzigen Laute und zwar Selbstlaute ausgesprochen werden, so können die Laute des Vorgelesenen leicht auch aus dem Buchstabierten herausgehört und speciell die Mitlaute abstrahiert werden und zwar noch um so leichter, als die Buchstabennamen ganz nach der Natur ihres bezüglichen Lautes gebildet sind. So wird beispielsweise b und e vorn, h und a hinten im Munde, b mit abgeschlossenem, l mit durchgelassenem Hauche gebildet, so daß dementsprechend die Buchstabennamen be und ha, be und el entstehen. Infolge dieser naturgemäßen Bildung derselben merken die Kinder aber überhaupt beim Buchstabieren wohl gar nicht das Mitklingen fremder Laute. Besonders bei den Buchstabennamen der letzten der bezeichneten Arten, beim f, l, m, n, r, ſ klingt der Selbstlaut fast gar nicht mit.

Das Lesenlernen wird also bei dieser Methode kurz dadurch ermöglicht, daß die Laute des zu lesenden Wortes auch im buchstabierten und zwar in ganz kurzen, der Natur des Lautes entsprechenden, Wortbildungen vorkommen.

Deshalb ist aber der Vorwurf, daß das Kind nach der Buchstabier-Methode 100 und 1000 Lautverbindungen zu erlernen haben würde, ganz unbegründet, da dasselbe die einzelnen Laute in der oben angegebenen Weise wohl erfassen und zusammensetzen konnte.

Das Buchstabieren aber will nach diesen Ausführungen den Kindern zunächst die Abstrahierung der Laute und zwar durch Vergleichung des Buchstabierten mit

dem Vorgelesenen ermöglichen, späterhin aber den bereits bekannten Laut nahelegen, keineswegs aber sie direkt lesen lehren. Wer freilich diesen Zweck mit dem Buchstabieren verbindet, wird dieser Methode aus dem Umstande, daß bei demselben Laute mitklingen, die beim Lesen verschwinden, den allbekannten Vorwurf der Widersinnigkeit machen. Da dies Mitklingen fremder Laute indes eben vom Buchstabieren herrührt, das Buchstabieren aber, wie dargethan, einen ganz vernünftigen Zweck hat, so ist jener Vorwurf als unbegründet zurückzuweisen.

Freilich kann aber das Buchstabieren infolge dieses Mitklingens fremder Laute den Kindern den Mitlaut an sich nicht geben, wie die Lautier-Methode dies wenigstens angeblich thut, muß denselben vielmehr von ihnen selbst finden lassen. Jenes kann aber überhaupt keine Methode, die natürlich sein will, da das Lautieren unnatürlich ist.

Indem man nun an jenem Mitklingen fremder Laute Anstoß nahm, so suchte man demselben dadurch abzuhelfen, daß man bei den einzelnen Buchstaben eben nicht mehr den Buchstaben-Namen, sondern -Laut aussprach, nicht mehr buchstabierte, sondern lautierte, schuf aber damit die Lautier-Methode.

Nun kann man aber Buchstaben-Namen und -Laut nur dann unterscheiden, wenn man den Laut aus dem gedruckten oder geschriebenen Worte selbst heraushört. Dies vermag aber natürlich ein Kind noch nicht zu einer Zeit, wo es erst lesen lernen soll. Um die Kinder also nicht durch eine doppelte Bezeichnung der Buchstaben zu verwirren, sieht sich diese Methode genötigt, die Anwendung des Buchstabennamens zu unterlassen. Da sie desselben aber natürlich doch nicht entraten kann, so ist sie gezwungen, den Buchstabenlaut auch fälschlich zum Buchstabennamen zu machen und also z. B. zum Kinde zu sagen: „Du mußt ein rrr machen," während dieser Buchstabe doch err heißt. Wenn nun auch diese falsche Einsetzung des Lautes für den Buchstaben nicht gerade von praktischer Bedeutung ist, da sie nicht dem Kinde, sondern nur dem Lehrer zum Bewußtsein kommt, so bedeutet sie für diesen doch immer eine Verzichtleistung auf die Logik, die ihm immerhin schwer werden dürfte. In solch eine schiefe Lage kann aber die Buchstabier-Methode gar nicht kommen, da sie, wenn sie die Buchstaben an sich oder in der Reihenfolge benennt, d. i. buchstabiert, eben immer den Buchstabennamen gebraucht.

Sodann ist aber auch, und dies ist die Hauptsache, das Lautieren der Mitlaute, wie schon bemerkt, überhaupt unnatürlich, da diese eben Laute sind, die mitlauten. Infolgedessen fällt das Lautieren an sich den Kindern auch viel schwerer als das Buchstabieren an sich. Zudem kann man auch bei dieser Methode m und n schlecht unterscheiden und die weichen Mitlaute b, d, g, h, j schlechterdings nicht ohne Selbstlaut aussprechen, weil sie sonst hart werden, so daß jenes Mitklingen sich auch hier wieder einstellt, hier aber allerdings ungerechtfertigt.

Zudem ist die Lautier-Methode doch genötigt, späterhin für die Rechtschreibung die Buchstabennamen einzuführen. Dahingegen kann man es wohl als einen Vorzug

der Buchstabier-Methode ansehen, daß sie die Kinder nur mit dem doch unbedingt notwendigen Buchstabennamen, nicht aber mit dem später ganz überflüssigen Einzellaut bekannt macht.

Wir kommen zur Schreiblese-Methode.

Die Neuerung, die dieselbe bringt, daß sie nämlich das Schreiben nicht mehr nach, sondern vielmehr vor dem Buchstabieren resp. Lautieren treibt, kann an sich offenbar auch auf die Buchstabier- resp. Lautier-Methode Anwendung finden, weil sie das Wesen beider gar nicht alteriert. Deshalb verdient aber dies veränderte Verfahren auch gar nicht den Namen einer besondern Methode.

Abgesehen hiervon ist zudem auch das im Namen ausgedrückte Princip, das Schreiben vor dem Lesen zu betreiben, falsch. Will man nämlich „du" schreiben, so muß man hierzu wissen, daß die beiden geschriebenen Laute „d" und „u" zusammen „du" lauten, muß man mit andern Worten lesen können. Hieran ändert der Umstand nichts, daß gerade dies Lesen an geschriebenen und nicht an gedruckten Buchstaben vor sich geht. Wir verstehen hier unter Schreiben ein selbständiges aus dem Kopfe Niederschreiben, nicht aber ein mechanisches Abschreiben, das allerdings leichter sein mag als das Lesen, aber auch, wenn, wie dies meist der Fall ist, das Geschriebene nicht gelesen werden kann, in einem allbekannten Sprüchwort mit Recht verurteilt wird und daher von vornherein zu vermeiden ist.

Da aber ferner zum Lesen keine so genaue Kenntnis der Buchstabengestalt wie zum Schreiben und überhaupt keinerlei Überwindung technischer Schwierigkeiten wie bei diesem erforderlich ist, so muß deshalb das Lesen dem Kinde auch leichter fallen als das Schreiben. Dahingegen wird die Bemerkung, daß die Selbstthätigkeit des Kindes mehr durch das Schreiben als durch das Lesen angeregt werde, dadurch hinfällig, daß die Selbstthätigkeit nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, und daß die zum Lesen erforderliche Selbstthätigkeit bei demselben eben auch angeregt wird.

Wenn man aber ferner durch Bevorzugung des Schreibens den sofortigen Gebrauch einer doppelten, nämlich Druck- und Schreib-Schrift, beseitigen will, so könnte man dies ja auch durch eine ausschließliche Anwendung der Schreibschrift beim Lesen und Schreiben auch in dem Falle erreichen, daß das erstere voranginge. Hiergegen läßt sich aber wiederum einwenden, daß es überhaupt unzweckmäßig erscheinen muß, sich der Schreibschrift früher als der Druckschrift zu bedienen, weil sich bei jener die Buchstaben in ihrer fortlaufenden Verbindung und abgeschliffenen Gestalt durchaus nicht so charakteristisch voneinander abheben als bei dieser. Zudem wird jedes Kind, sich selbst überlassen, anfänglich die Buchstaben getrennt voneinander schreiben, wie dies ja auch die Völker des Altertums gethan haben.

Wir wissen also in der That mit der Schreiblese-Methode nichts anzufangen.

Wir haben nun noch die Methode zu besprechen, die angeblich nicht mehr den Weg vom Buchstaben zum Worte, sondern umgekehrt vom Worte zum Buch-

staben einschlägt, indem sie gleichfalls angeblich das gedruckte oder geschriebene Wort in seine Bestandteile zerlegt und aus diesen wieder zusammensetzt. Hiermit will sie aber erreichen, daß die Kinder die Buchstaben und Laute nicht mehr mechanisch erlernen, sondern selbst finden und alsdann die einzelnen Buchstaben nicht mehr buchstabieren oder lautieren, sondern sofort zu Worten zusammensprechen.

Indem man nun diese beiden Vorgänge der Gliederung und Zusammensetzung mit den beiden Fremdwörtern „Analyse“ und „Synthese“ bezeichnete, schuf man für dies Verfahren den anspruchsvollen Namen „Analytisch-synthetische Methode“.

Weil aber die des Lesens noch unkundigen Kinder behufs der Zergliederung jederzeit wissen müssen, wie das gedruckte oder geschriebene Wort heißt, so nimmt man zu dieser Übung nur konkrete Worte und begleitet ihre schriftliche Darstellung mit einer Abbildung ihrer Objekte. Beim Anblick dieser Abbildung weiß nun aber das Kind sofort, wie das nebenstehende Wort heißt. Diese Worte hat man nun Normalworte und die ganze Methode dementsprechend auch Normalwort-Methode genannt.

Der Schaden der beigegebenen Abbildung ist indes größer als der eben dargethane Nutzen, da die Kinder bei den Zusammensetzungen die Worte nur allzuleicht nicht vermittelst dieser, sondern vermittelst des zugehörigen Bildes gewinnen, dadurch sich aber gradezu zur Denkfaulheit verleiten lassen.

Sodann sind aber die ganzen Analysier-Übungen nur ein Schein. Man kann nämlich das Wort in zwei Beziehungen gebrauchen, das eine Mal in Beziehung zu seinem Objekt, das andere Mal in Beziehung zu seiner Zusammensetzung. Da das Kind dasselbe aber nur in ersterer Beziehung anwendet, so muß es vom Lehrer erst auf letztere aufmerksam gemacht werden, wodurch aber ein selbständiges Finden bei ihm von vornherein ausgeschlossen ist. Um es nun aber aufmerksam zu machen, sieht sich der Lehrer genötigt, das Normalwort ganz gedehnt auszusprechen. Da aber hierdurch hinwiederum die erstere Bedeutung und damit das Bindemittel der ausgesprochenen Laute verloren geht, so kommt diese Dehnung einem Zerreißen des Wortes in seine Laute und damit einem Vorsprechen dieser völlig gleich. Dies Verfahren beginnt also in Wirklichkeit ganz in der Weise der übrigen mit den einzelnen mechanisch vorgemalten resp. vorgesprochenen Buchstaben und Lauten. Wenn dann späterhin bei diesen Übungen das Normalwort nicht mehr gedehnt, sondern in gewohnter Weise ausgesprochen wird, so ist dies nur eine unbemerkte Einführung der Zusammensetzung der einzelnen Laute zum Worte. Erst jetzt aber ist das wirkliche Wort gewonnen, insofern es jetzt auch in Beziehung zu seinem Objekt angewandt werden kann, erst jetzt kann es daher auch in seine Laute zergliedert werden. Mithin geht auch hier genau so, wie bei den andern Methoden, die Zusammensetzung oder „Synthese“ der Zergliederung oder „Analyse“ voran und nicht umgekehrt.

Zudem fehlt auch das regelrechte Lautieren nicht. Da nämlich nur die Laute

zu Worten zusammengesetzt resp. aus der Wortgliederung gewonnen werden, nicht aber die Buchstaben, so haben auch die genannten Übungen direkt mit diesen gar nichts zu thun. Es muß also nach wie vor auch bei dieser Methode eine Verbindung zwischen Buchstaben und Laut hergestellt werden, und dies geschieht bei derselben einfach durch das Lautieren.

Die analytisch-synthetische-Methode hält also keines ihrer Versprechen und ist überhaupt vollständig zu streichen, da die Analyse nur eine nutzlose Spielerei ist, die Synthese aber auf dem Wege der Lautier-Methode vor sich geht.

Wir wollen hier noch kurz ein n in dem bekannten einschlägigen Werke von Kehr und Schlimbach mitgeteilten Versuch besprechen, der verlangt, ohne alle Vorübungen sofort ganze Silben lesen zu lassen. Aus diesem Grunde ist dies Verfahren eine Ergänzung der beiden andern und mag deshalb hier auch eben seine Beurteilung finden. Während nämlich die Lautier-Methode Laut und Buchstaben, die Buchstabier-Methode nur den Buchstaben bietet, so giebt diese Methode weder Laut noch Buchstaben, sondern will beide durch Abstrahierung finden lassen. Hierdurch wird sie aber natürlich viel schwerer als die beiden andern Methoden, die die Abstrahierung den Kindern ganz oder teilweise ersparen. Zudem ist sie auch keineswegs logisch richtiger als die Buchstabier-Methode. Sie verdient übrigens auch nur im Gegensatz zu den andern Methoden den Namen einer solchen, da sie an sich das Lesen gar nicht erleichtert, weil sie es durch das Lesen selbst lehren will.

Ziehen wir das Resultat unsrer Untersuchung, so giebt es zur Zeit überhaupt nur zwei Lese-Methoden, die Buchstabier- und Lautier-Methode. Würde uns die Wahl zwischen beiden gelassen, so würden wir uns für die erstere entscheiden.

Beide Methoden aber haben die durchaus mechanische Einübung der Buchstabengestalt und der Buchstaben-Laut-Verbindung gemeinsam, und diese ist es, die möglichst beseitigt werden muß.

Indem wir nun im Folgenden vom Worte ausgehen, nur in ganz anderer als der Normalwort-Weise, wollen wir den vielen Versuchen noch einen neuen zugesellen und sind hierbei von dem aufrichtigen Wunsche beseelt, für die Kinder das Mechanische möglichst zu beseitigen.

In den Hieroglyphen bezeichnet die Abbildung der Eule, mulach, den Buchstaben m, des Adlers, achom, das a, der Hand, tot, das t, des Löwen, laboi, das l. Dieselbe Erscheinung haben wir im hebräischen Alphabet. Hier bezeichnet die Abbildung der Hand, jad, das j, des Hakens, waw, das w, des Ochsenstachels, lamed, das l. Danach sind die Buchstabenfiguren also ursprünglich flüchtige und abgekürzte Abbildungen sinnlich-wahrnehmbarer Gegenstände, deren Name mit dem betreffenden Buchstaben beginnt.

Dies schon läßt sich für unsere Schule praktisch verwerten, freilich nur auf künstlichem Wege, da ja unser Alphabet entlehnt und nicht unter Mitwirkung

unsrer eignen Sprache entstanden ist. Man sagt etwa, das Ohr ist ein O, das R ist ein Rad, das F ist eine Fahne. Dies wäre ein Hülfsmittel für die Kinder, sich durch den Anfangslaut des Abbildungsnamens den betreffenden Buchstabenlaut, durch die Abbildung selbst aber die Buchstabengestalt zu merken. Doch müßte auch hier noch das Kind beim mechanischen Erlernen des Buchstabens beginnen.

Nun fixiert aber die hebräische Schrift ursprünglich nur Mitlaute und keine Selbstlaute, überläßt es vielmehr dem Leser, diese selbst passend zu ergänzen. Öfter bildet also ein einziges Zeichen eine Silbe, so daß also z. B. in dem Worte lwh das l la und w wa, das Ganze lawah zu lesen ist. Obgleich nun das hebräische Alphabet wahrscheinlich nicht ursprünglich, sondern vielmehr entlehnt ist und daher nicht als Beweis für die nun folgende Methode angeführt werden kann, so hat es uns doch den Gedanken zu dieser eingegeben.

Wir sehen in obigem Beispiel nämlich, daß die Abbildung, die lamed heißt, la, und die, welche waw heißt, wa gelesen wird. Wollte ich nun „Rabe" schreiben, so könnte ich dies analog in der Weise thun, daß ich ein Rad und ein Bett zeichnete, unter Abstoßung aber je des letzten Lautes in beiden Worten „Rabe" läse. Durch weitere Abstoßung (s. u.) würde ich dann r und b erhalten. Hätten nun von vornherein das Rad und Bett die, wenn auch nur rohe, Gestalt unsers R und B, so hätten die Kinder ohne Buchstabieren und Lautieren diese beiden Buchstaben schreiben und anwenden gelernt.

Dies Verfahren würde die Worte lediglich nach ihrem Klange und nicht nach ihrer Bedeutung in Betracht ziehen und die Abbildung des Gegenstandes, welchen dies eine Wort bezeichnet, auch für einen Teil des Lautkomplexes dieses Wortes in einem andern Worte setzen.

Durch eine zweimalige Anwendung dieses Verfahrens haben wir oben das Wort „Rabe" schriftlich dargestellt.

Eine Verwechslung gleich oder ähnlich klingender Worte, die aber eine verschiedene Bedeutung haben, kommt ja auch beim Wortwitz zur Anwendung; auf der bildlichen Darstellung aber des einen Wortes durch die Abbildung eines andern gleichklingenden beruht ja auch bei uns das Rebus. Auch in den Hieroglyphen „verlieren zuweilen gewisse Zeichen für Lautkomplexe von einer oder mehreren Silben ihre ursprüngliche ideographische Bedeutung so weit, daß sie auch für andere Worte oder deren Teile, welche denselben Lautkomplex für das Ohr wiederholen, gebraucht werden" (Brockhaus Konv.-Lexikon, Artikel Hieroglyphen). Obiges Verfahren würde nur einen Schritt weiter gehen, indem es die Abbildung des Gegenstandes, welchen das eine Wort bezeichnet, wie bemerkt, auch für einen nur teilweise wiederholten Lautkomplex dieses Wortes in einem andern Worte setzte. Doch fehlt uns auch hierfür nicht die Analogie im Rebus, da z. B. „hu" durch einen Hut mit angehängtem Apostroph dargestellt wird.

Um nun diese Methode praktisch zu verwerten, müßte man zuvörderst bei den Kleinen das Bedürfnis rege machen, schreiben zu lernen und zwar etwa durch den Hinweis auf die größeren Kinder, die schon vermittelst ihrer Schreibkunst entfernten Verwandten und Bekannten allerlei schriftliche Mitteilungen machen können. Je lebhafter das Kind dies Bedürfnis fühlt, desto leichter wird es sich die verschiedenen Operationen, welche zur uneingeschränkten schriftlichen Wortfixierung notwendig sind und eben zur Gewinnung der Buchstaben führen, zu eigen machen.

Wenn nun die Kinder irgend ein Ereignis schriftlich darstellen wollen, so zeichnet der Lehrer, weil die Kleinen dies nicht vermögen, zunächst die betreffende Scene an die Wandtafel, z. B. den Umsturz eines Wagens, die Thätigkeit des Vaters ꝛc. Ohne Frage ist ja auch das Zeichnen der Anfang der Schreibkunst gewesen.

Da aber die Zeichnung ganzer Scenen auf die Dauer zuviel Zeit in Anspruch nimmt und nur schwer zu den Buchstaben überleitet, so begnügt man sich mit der Wiedergabe einzelner sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände, womöglich derjenigen, die später zur Buchstabengewinnung benutzt werden.

Die Substituierung der Abbildung eines Wortes für ein anderes oder dessen Teil kann man durch einige Appellativa einleiten. In jeder Schule giebt es Namen, wie „Schäfer", „Schmidt", „Bäcker", die durch Zeichnung eines Schäfers ꝛc. leicht können dargestellt werden, indem sie im ursprünglichen Sinne genommen werden.

Die Darstellung eines Wortes aber durch mehrere Zeichen, und umgekehrt das Zusammenlesen mehrerer Zeichen zu einem Worte kann man dadurch anbahnen, daß man geeignete zusammengesetzte Worte zerlegt und die Teile einzeln darstellt, z. B. Ecktisch, Ohrring, Ohrwurm, Fingerhut, aber zusammen lesen läßt. Bei dem Worte Fingerhut würde also ein Finger und ein Hut zu zeichnen sein.

Gar bald aber wird sich, z. B. bei den weniger konkreten Objekten das Bedürfnis nach einer genaueren schriftlichen Fixierung, als die Zeichnung sie zu geben vermag, ergeben, z. B. bei dem Worte Mutter, dessen Zeichnung eben so gut Frau gelesen werden kann.

Wenn dann die Kinder in eine ganz erwünschte Verlegenheit geraten, so befreit sie der Lehrer aus derselben mit der Erklärung, daß er freilich z. B. Mama nicht genau zeichnen könne, wohl aber Maß-Maß, daß er also Maß-Maß zeichnen wolle, sie aber nicht dies, sondern nur Mama lesen möchten. Daß die Kinder diesen Vorgang begreifen, haben wir selbst erprobt. Hiermit ist der Übergang zum Buchstaben geschaffen.

Die Gewinnung dieser Buchstaben muß nun dadurch ermöglicht werden, daß mit Ausnahme etwa des c und aller zusammengesetzten Buchstaben für jeden Buchstaben eine Abbildung gewählt wird, welche die Gestalt des Buchstaben hat und in dem sie benennenden Worte mit dem Buchstabenlaut beginnt. Hierunter begreifen

wir auch die Selbstlaute, die ja in unserer Schrift jetzt geschrieben werden, speciell auch das i und das u, die zwar im Hebräischen aus j und w entstehen, von uns aber der Einfachheit halber selbständig abgeleitet werden können.

Im hebräischen Alphabet sind aber nur kurze Worte gewählt, in denen nicht zwei Mitlaute nebeneinander stehen. Diesen Fingerzeig müssen auch wir möglichst beachten und zwar aus dem einfachen Grunde, weil dann einerseits die Abstoßung rasch erfolgen kann, andrerseits aber auch der nach erfolgter Abstoßung bleibende Wortrest dem ganzen Worte noch sehr ähnlich klingt, wodurch das Behalten des Wortes sehr erleichtert wird. Wir dürften also dementsprechend nicht das Wort Brot oder Bort, sondern nur Bot wählen.

Bei der Figurengestaltung haben wir die ursprünglichere und einfachere lateinische Schrift im Auge, mit Ausnahme des S und Z, deren gut passende Buchstabennamen — Sack und Zeh — Figuren erfordern, die am einfachsten unser deutsches geschriebenes großes S und Z gewinnen lassen.

Da wir mit einem Zeichen anfänglich mindestens zwei Laute wiedergeben, so müssen wir vorläufig natürlich den Unterschied der großen und kleinen Buchstaben unbeachtet lassen, die einzelnen Zeichen unverbunden nebeneinander stellen und erst allmählich zu unsrer Kursiv-Schrift überleiten.

Manches Gekünstelte läßt sich nicht gut vermeiden, wird aber dadurch auch ungefährlich, daß sich die Kinder gern an einer entfernten Ähnlichkeit der Buchstabenfigur mit einem sinnlichen Gegenstande begnügen.

Folgendes wären die Buchstabenworte: Das A ist ein (von den Früchten zur Erde gezogener, am Stamme vermittelst des Querstrichs gestützter) Ast.

Das B ist ein Bett (Kopfkissen und Oberbett) (die wagerechte Lage kann vorläufig beibehalten und später in die senkrechte umgewandelt werden mit der Motivierung etwa, daß alle andern Buchstabenzeichnungen die letztere haben).

Das D ist ein Dach (△) (die dreieckige Form wird später der Einfachheit halber in die abgerundete umgeändert).

Das E ist ein Eck (der mittlere Querstrich mag vorläufig fortgelassen werden.

Das F ist eine Fahne (Stange und Fahne).

Das G ist eine (vorläufig auch wirklich mit einem Stiel zu versehende (Heu-) Gabel.

Das H ist ein Hut (mit einer vorderen und hinteren Feder).

Das I ist eine Imme (plattdeutsches Wort für Biene) (der Punkt stellt den Kopf, der Strich den Leib vor).

Das J ist ein Joch.

Das K ist eine Kuh (nämlich deren Hörner).

Das L ist eine Lehne.

Das M ist ein Maß (die beiden obern schrägen Querstriche würden anfänglich

durch einen runden, die Maßrundung bezeichnenden, Strich dargestellt. Der Boden kann zuerst ruhig gezeichnet werden).

Das N ist ein Napf (umgestülpt und mit einem Henkel versehen, von dessen Zeichnung schließlich nur der Aufstrich zu belassen ist).

Das O ist ein Ohr.

Das P ist ein (auf dem Rücken liegender) Pack.

Das R ist ein (zwischen zwei Stangen liegendes) Rad |O| (die hintere Stange wird später mit dem Rade ohne Absetzen zusammengezeichnet).

Das S ist ein (zugebundener) Sack.

Das T ist ein (einbeiniger) Tisch.

Das U ist eine Taschen-Uhr (indem später oben der Ring fortgelassen wird, entsteht dort von selbst die nötige Öffnung).

Das V ist ein Vogel (die Öse stellt den Schnabel vor).

Das W ist eine Wage (nämlich die beiden Wagschalen).

Das z ist ein Zeh (die Gliedmaßen des Zehen sind anfänglich etwa in der Gestalt unserer 8 darzustellen).

Aus dem Vorangehenden wird hoffentlich ersichtlich sein, daß den Kindern nur diese Figuren und ihre Namen, nicht aber die erst später sich aus ihnen ergebenden Buchstaben, beizubringen sind.

Die Buchstabenworte wären nun in folgender Weise zu ordnen.

Zunächst findet die Zusammensetzung derjenigen statt, die auch ohne Abstoßung ein neues Wort ergeben. Wir haben nur eins, nämlich „Radze“ gefunden, wie man ja wohl statt Ratte sagen darf.

Nunmehr müssen neue Worte durch Abstoßungen gebildet werden.

Leider bietet unsere deutsche, fast nur konsonantisch, oder vokalisch nur auf e ausklingende Sprache diesem Verfahren große Schwierigkeiten und steht in dieser Beziehung hinter dem Hebräischen, Lateinischen, Italienischen zurück.

In erster Linie bilden wir die neuen Worte, welche nur an einem Buchstabenwort eine Abstoßung erfordern. Dahin rechnen wir Ma(ß)-Ma(ß), Pa(ck)-Pa(ck) und schließen hieran sogleich O(ho) Mama, O(hr) Papa; ferner Ku(h)-Le(hne).

Sodann folgen die neuen Worte, welche Abstoßung an beiden Buchstabenworten notwendig machen. Hierher gehören E(ck)-Ma, Ra(d)-Be(tt), Hu(t)-ra, Sa(ck)-ra, U(hr)-hu, Ga(bel)-be, Wa(ge)be-, Be-Ti(sch), Vo(gel)-Le(hne) = volle, I(mme)-Da(ch), Fa(hne)-Le(hne)-Falle, Jo(ch)-Na(pf), A(st)-na = Anna, Alle, Saale, Manna. Man wird unter diesen Zusammensetzungen kein Buchstabenwort vermissen. Der Schreibung der biblischen Worte Sara, Jona, Manna würde die betreffende biblische Erzählung voranzuschicken sein.

Um einige Beispiele aus den angeführten herauszugreifen, so würden also Mama M M, Kuhle K L, Sara S |O| zu zeichnen sein.

Hiermit haben wir in den Beispielen Anna, Emma 2c. die Selbstlautbuch-

staben a e i o u schon gewonnen, wenden dieselben aber vorläufig nur am Anfang und erst späterhin in der Mitte der Worte an, wie wir weiter zeigen werden.

Hieran schließen sich die Worte, bei denen man durch weitere Abstoßung einen reinen Mitlaut erhält. Diese Abstoßung könnten wir am einfachsten durch die Auswahl solcher Worte bewirken, die flektiert werden und in der einen Form auf obige Weise darstellbar sind, in der andern aber in einem der Buchstabenworte den Selbstlaut fallen lassen und nur den Mitlaut behalten, z. B. in den Wortformen Saale und Saal. Um Saal darstellen zu können, sehen wir uns genötigt Saale, S L zu schreiben, aber nur Saal zu lesen.

Wenn wir nun weiter dem analog M L Mal schreiben, so vergessen wir hierbei den Gewinnungsgang des L und beachten nur den Laut L und erhalten den „Buchstaben" L.

Leider hat es uns aber wegen jenes Mangels unserer Sprache bis jetzt nicht gelingen wollen, auf diese Weise die Mitlaute zu gewinnen. Loslösen könnten wir auf diese Weise das b in Gabe und gab, das z in Satze und Satz. Einfacher für den Lehrer würde die Sache werden, wenn wir die Abstoßung vermittelst zweier nur dem Klange, nicht aber der Bedeutung nach verwandten Worte bewirkten, z. B. Manna und Mann, Kuhle und Klee, Betti und Bett. Dem Kinde würde dies Verfahren freilich größere Schwierigkeiten bereiten als das erstere, da sinn- und klanggleiche Worte zusammen offenbar leichter zu behalten sind, als nur klanggleiche. Schon abstrahierte Buchstaben könnten übrigens überhaupt in den weiteren Worten ruhig vorkommen, z. B. n in voran und vorn, wodurch wir r erhielten.

Noch weit einfacher, aber auch weit schwerer zu begreifen würde die Abstoßung des Selbstlautes ohne Überleitung sein, z. B. War(a)ze = Warze.

Übrigens könnte man vielleicht auch nacheinander einige Mitlaute auf die erste, einige auf die zweite und einige auf die dritte Weise lehren, da ja die Gewinnung mit der Zeit den Kindern immer leichter wird.

Auf dieser Stufe würden also die Mitlaute teilweise mit, teilweise ohne Selbstlaut zu lesen sein, so in dem Beispiele V R N das V als vo in der ersteren, das R und N aber in der letzteren Weise.

Da aber durch die gewonnene Loslösung des Mitlautes von seinem Selbstlaut der Zusammenhang zwischen beiden immer mehr vergessen wird, so werden schließlich die Mitlaute geschrieben ohne Rücksicht darauf, ob gerade der Selbstlaut ihres Buchstabennamens oder ein anderer Selbstlaut oder ein zweiter Mitlaut folgt. Analog der hebräischen Schreibweise führt dies aber zur ausschließlichen Schreibung der Mitlaute ohne Berücksichtigung der Selbstlaute, mit Ausnahme der Selbstlaute am Anfang der Worte, so daß also Gott G T geschrieben würde.

Weil h, j, v, w nicht abstrahiert werden können, da sie nie ohne nachfolgenden Vokal vorkommen, so werden sie stillschweigend als Buchstabenzeichen eingeführt.

Dies kann um so leichter geschehen, weil die Kinder bereits gelernt haben, die andern Buchstabenlaute aufzufassen.

Da nun aber bei lediglichen Mitlautfixierungen Irrtümer im Lesen unvermeidlich sind, wie denn z. B. M L Mehl und Mahl gelesen werden könnte, so schreiben wir schließlich noch zur Vermeidung solcher Mißverständnisse auch die vorhin schon gewonnenen Selbstlautbuchstaben in den Worten und vollenden hierdurch die Darstellung der Worte durch Buchstaben.

Die zusammengesetzten Buchstaben sind alsdann noch in der gewöhnlichen Weise zu lehren.

Die zur Anwendung gebrachte lateinische Druckschrift würde aus dem Princip der Abrundung und Verbindung in die verschiedenen andern Schreibweisen überzuleiten haben.

Die Bevorzugung des Lesens oder Schreibens betreffend, würden wir auch hier das Lesen vorangehen lassen, obzwar dies Verfahren aus dem Bedürfnis des Schreibens entstanden ist. Denn zum Lesen brauchen die Kinder, nachdem sie den Vorgang verstanden haben, nur die Zeichnung zu benennen und die Abstoßung zu vollziehen, während sie zum Schreiben die Zeichnung selbst ausführen und aus vielen andern Worten heraus gerade das betreffende Buchstabenwort im Gedächtnis haben müssen. Betreibt man zuerst das Lesen, so kann man zudem allmählich die technischen Schwierigkeiten überwinden und die Buchstabenworte lernen lassen.

Die Schreibfolge der Figuren endlich würden wir nicht nach dem Princip der mechanischen Schreibleichtigkeit einrichten, indem wir mit den durch eine Linie darstellbaren i und J begännen, mit den aus zwei Linien zusammengesetzten F L ꝛc. fortführen und nach Erlernung der gradlinigen Figuren zu den abgerundeten übergingen. Wir würden uns vielmehr von dem Princip der größeren oder geringeren Vorstellbarkeit leiten lassen und z. B. die konkrete, charakteristische Figur des △, des O früher als die abstrakte des F, des L zeichnen lassen. Erstere beiden bilden eine abgegrenzte Figur, die leicht zu behalten und nachzuzeichnen ist, letztere beiden bestehen zwar nur aus zwei Linien, deren Lage zu einander aber für das Kind durchaus nicht so leicht zu merken ist.

Ganz sicher wird das Kind oft ⅃ statt L zeichnen. Weil das „m" aus einer Reihe ganz gleichliegender gerader Striche besteht, wird es zur Zeit früher gelehrt als das abgerundete „o"; wir sagen: umgekehrt muß das „o" in seiner besondern, leicht behaltbaren Gestalt früher als das in seinem Einerlei abstrakte „m" gelehrt werden.

Es würde übrigens bei unsrer Methode zweckmäßig sein, behufs größerer Anschaulichkeit auch noch bei Figurenzusammensetzungen zuerst längere Zeit die Figuren vollständig auszuführen, also z. B. eine wirkliche Wage, einen richtigen Vogel zu zeichnen und erst allmählich zu abstrakteren Figuren überzuleiten. N.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Englische Schulbücher.

Grewe, H. Select Reading Lessons. Englisches Lesebuch. Nebst einem Wörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache. Hannover 1884. Norddeutsche Verlagsanstalt. O. Goedel. 260 S. 2 M.

Da der Herausgeber von der wohl allgemein als richtig anerkannten Ansicht ausgeht, daß den Schülern erst dann ein besonderes Lesebuch in die Hand gegeben werde, wenn sie einen Elementarkursus durchgemacht haben, der ja in der Regel auch schon eine Reihe leichter Lesestücke zu enthalten pflegt, so schließt er von der hier gebotenen Sammlung einerseits aus solche Lesestücke, die nach Inhalt und Form nur für die ersten Schuljahre passen — sollte nicht richtiger sein: für das 1. Schuljahr im Englischen? — und andererseits wirklich schwierige Stoffe, welche den Schülern erst dann geboten werden dürfen, wenn sie durch längere Übung sich einen bedeutenden Wortschatz erworben haben. Innerhalb dieser Grenzen ist nun besonders darauf Bedacht genommen, durch den Inhalt das Interesse der Schüler auch für die Sprache zu wecken. Die Jugend will Handlungen; darum ist dem erzählenden Teile der breiteste Raum gewährt. In den Erzählungen tritt überdies eine größere Mannigfaltigkeit der Sprache, besonders der Umgangssprache, zutage, da die verschiedensten Situationen und Gemütsstimmungen darin zur Darstellung kommen. Dagegen ist der poetische Teil auf eine Anzahl leichter, übrigens gut gewählter Gedichte beschränkt, „da die Poesie eine weitere Berücksichtigung erst finden kann, wenn die Schüler in der Prosa eine gewisse Sicherheit erlangt haben.“

Als passende Vorübungen dienen eine größere Anzahl von Anecdotes, Stories and Tales, darunter mehrere von W. Irving und Capt. Marryat. Dann folgen 5 größere historische Darstellungen von W. Scott, Ch. Dickens u. a.; 4 Miscellanies, darunter 2 ansprechende Allegorien von Dr. Aikin und endlich 14 Nr. Poetry. Mit besonderer Sorgsamkeit scheint das Wörterbuch verfaßt zu sein, da es nicht bloß über die Bedeutungen der Wörter im Lesebuche, sondern auch über die Aussprache derselben durch einfache und ausreichende Bezeichnung belehrt. Außerdem sind dem Texte noch einige Blattseiten „Erläuterungen und Aussprache der Eigennamen“ hinzugefügt, die nicht bloß dem Schüler willkommen sein werden. Ein Lesestück wie Shark Fishing von Capt. Basil Hall enthält naturgemäß manche seemännische Ausdrücke, die nicht nur eine Übersetzung, sondern zum Teil eine sachgemäße Erklärung erheischen, z. B. S. 166: The rigging, the mizzentop, and even the gaff, out of the very peak, the hammock-nettings and the quarters almost down to the counter are stuck over with breathless spectators. Von dem Satze I have seen a three-inch hide tiller-rope bitten more than half-throngh ist zwar a three-inch hide tiller-rope durch „ein dreizölliges zähes Steuerreep“ übersetzt (S. 186), aber daß der tiller die Ruderpinne oder der Helmstock ist, sucht man im Wörterbuch vergebens.

Grewes Engl. Lesebuch scheint sich meiner Ansicht nach am besten für das Alter von 12—14 Jahren zu eignen, besonders in höheren Töchter-, Mittel- und höheren Bürgerschulen.

Druck und Papier sind ausgezeichnet, wie man es von der Klinkhardtschen Offizin gewohnt ist.

Schneider, Dr. J., Professor an der Realschule in Altenburg, Englisches Lese- und Übungsbuch für

Tertia wie auch für die entsprechenden Stufen der Töchter- und Mittelschule. Altenburg, Pierer 1884. 244 S. 1,80 M.

Der sachkundige Verfasser — denn es handelt sich hier nicht bloß um ein Lesebuch — beginnt mit der Wahrnehmung: „Es wird jetzt häufig die Forderung gestellt, daß bei Erlernung einer fremden Sprache sofort von einem zusammenhängenden Lesestoffe auszugehen sei." Soviel ich weiß, war dies Verlangen vor einigen Dezennien, zur Zeit der Jacotot-Hamiltonschen analytischen Methode, allgemeiner als heute, wenn auch nicht eben in der Schulpraxis selbst. Die endlose Häufung von Sätzen und Sätzchen, die lediglich zu grammatischen Zwecken gebildet oder aneinander gereiht werden, birgt die Gefahr in sich, daß die Schüler das Interesse am Inhalte verlieren, und daß sie Zerstreuung und Gedankenlosigkeit befördert, daher ist der Wunsch gewiß ebenso berechtigt, wie bei erfahrenen Pädag. allgemein, daß sobald wie möglich zum Lesen eines zusammenhängenden inhaltlichen Stoffes geschritten werden müsse. Herr Dr. Schneider meint, daß derartige Hilfsmittel für das Englische nicht vorhanden seien; nun genau so, wie sein Lese- und Übungsbuch, dürfte noch kein zweites oder gar älteres Buch existieren; allein daß man auch schon früher das lebhafte Bedürfnis empfand, eine lebende Sprache in möglichst lebendiger Weise an inhaltreichem, zusammenhängendem Sprachstoffe zu lehren, zeigen unter anderen die älteren Schulbücher von Direktor Callin, Dir. Fölsing, Robertson u. Rekt. Theilkuhl, dessen Elementarbuch der englischen Sprache nach einer gedrängten Formenlehre, die sich übrigens an gediegene Sätze anlehnt, The Settlers of Marryat von S. 49 an zu Grunde legt. Auch O. Natorp beginnt in seinem Lehr- und Übungsbuche für den Unterricht in der englischen Sprache (Jena, 1874), schon in der 13. Lektion mit zusammenhängenden Lesestücken, mit denen dann passende Übungsbeispiele wechseln. Allerdings ist die neuerdings mehr in den Vordergrund getretene Lautlehre und Orthographie in jenen älteren Werken stiefmütterlich bedacht worden. Und Herr Dr. S. thut gewiß sehr wohl daran, die ersten Lese- und Lernübungen nicht an einem zusammenhängenden Stoffe, sondern an Wörtergruppen anstellen zu lassen, die nach phonetischen, orthographischen und sprachverwandten Gesichtspunkten mit großer Umsicht zusammengestellt sind, obwohl jenes für Tertianer, die doch schon durch das Lateinische und Französische einen guten Vorsprung vor anderen Schülern und Schülerinnen zu haben pflegen, gewiß verhältnismäßig leichter gewesen wäre, als für diese.

„Zur rechten Aneignung der schwierigeren Laute hat man sich vor dem rein gedächtnismäßigen, ganz dem Zufall anheimgegebenen Einüben" (doch wohl an zusammenhängendem Lehrstoff), „aber auch vor den zu ausgedehnten Vorkursen zu hüten." Auch ist in orthoepischer Hinsicht nicht alles auf einmal und am wenigsten zu Anfange zu lehren, Schwierigeres und Selteneres einstweilen zurückzustellen, dann aber schließlich zusammenzufassen. Mit Beschränkung auf die praktischen Zwecke des Sprechenlernens sind die höheren Resultate der neueren wissenschaftlichen Lautlehre der Schule nicht vorzuenthalten.

Diesen Grundsätzen gemäß beginnt nun Herr S. mit dem Vor- und Nachsprechen einfacher Wörter, aus denen gewisse Laute zuerst herausgehört und nachgebildet werden sollen. So werden gleichzeitig mit 16 einfachen und diphthongischen vokalischen Lauten 200 Stammwörter gelernt. 250 Stammwörter, alle aus dem Vorstellungsbereiche von Haus, Hof, Garten, Feld, deutschen und französischen entsprechenden Wörtern in ihrer

Form nahe verwandt, dienen nur dazu, die Laute in ihrer regelmäßigen schriftlichen Darstellung einzuüben, wobei dem Lehrer anheimgegeben wird, dieselben zu kurzen Sätzen verbinden zu lassen. Dann kommen einige seltenere schriftliche Formen der 16 Laute in häufiger gebrauchten Stammwörtern an die Reihe. Endlich folgen Erweiterungen der Stämme durch die häufigsten Vor- und Nachsilben. Die Konsonanten haben gelegentlich, aber dann auch in Gruppen zusammengestellt, Berücksichtigung gefunden.

Der im Obigen nur sehr dürftig skizzierte Plan zu den Übungen der Vorstufe ist durchaus originell, in Bezug auf die Entwicklung der Laute und deren Schreibweise in Verbindung mit feinen Anmerkungen für den Lehrer sehr instruktiv und darum wohl eines ernsten Versuches in der Praxis wert.

Mit S. 35 beginnt nun das eigentliche Lesebuch: leichtere und kürzere, aber doch zusammenhängende Lesestücke, deren Vokabeln übrigens neben der Konstruktion ins Auge gefaßt worden sind, sollen nun zu einem analytisch-synthetischen Unterricht benutzt werden, wie wir ihn in der Volksschule bezüglich des deutschen Lesebuches schon seit Jahrzehnten anstellen. Mit einer gewissen Naivität, die den Volksschulpädagogen gewiß befremdet, meint der Verfasser: „wird doch auch immer mehr anerkannt, daß vom Satz oder Stoff der Lektüre aus, als dem Konkreten, die grammatische Form und Regel, als das Abstrakte, erst zu suchen sei.“ Das ist in der Volksschulpädagogik seit einem halben Jahrhundert wenigstens ausgemachte Sache. Es war lange Zeit nur noch die Frage, ob man zu einem fruchtbaren grammatischen und orthographischen Unterricht von klassischen oder von eigens für den Zweck gebildeten Sprachganzen oder von einzelnen inhaltreichen Sätzen auszugehen habe. Daß es sehr bedenklich sei, an klassischen Sprachstoffen oder gar an Gedichten Orthographie, Grammatik und praktische Logik lehren zu wollen, haben auch die allereifrigsten Analytiker allgemach eingesehen. Und wir fürchten, daß auch die Pädagogen der „Tertia“ und ähnlicher Klassen im analytischen fremdsprachlichen Unterrichte ebenso oft fehl greifen, wie es im deutschen Unterrichte geschehen ist, wenn das betreffende Lesebuch auch bei der trefflichsten Auswahl und Anordnung der Stoffe nicht mehr Winke und Hilfsmittel gewährt, als z. B. das vorliegende vortreffliche Lesebuch von Hrn. S. Es nützt nicht viel, daß Herr S. auf die „Gefahr“ aufmerksam macht, „daß man fortwährend die Lektüre mit grammatischen Erörterungen unterbricht;“ es würde ja durch eine Hinterthür die Lektüre wieder zur Beispielsammlung der Grammatik degradiert. „Es sollen vielmehr nach abgeleiteter Form und Regel eigne Übungen, auch Formenextemporalien, besonders zur Einübung der Orthographie, sowie zur sichereren Beherrschung des Gewonnenen führen.“

Wir fürchten, daß das Lesebuch für diese Übungen ebensowenig eine ausreichende Direktion wie für die Ableitung grammatischer und orthographischer Lehrsätze enthält. Das erste Exercitium zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische findet sich S. 43; es beginnt mit folgenden Sätzen: „Indem König Alfred mit den Leuten von Devonshire ein Lager in der Mitte eines Sumpfes vor Somersetshire errichtete (Partc. Präs.), rüstete er (sich) zu einer großen Rachethat an den Dänen und zur Befreiung seines unterdrückten Volkes. Doch zuvor schien es wichtig, zu erfahren, wie stark die Dänen waren, und wie sie ihr Lager befestigt hatten. König Alfred, der ein guter Musiker war, schritt in der Verkleidung eines Minnesängers mit seiner Harfe zu dem dänischen Lager. Spielend und singend, sogar in dem

Zelte des Guthrum selbst, welcher der dänische Anführer war, unterhielt er die Dänen, während sie zechten."

Wir fürchten endlich, daß auch bei Benutzung eines von Hr. S. empfohlenen grammatischen Leitfadens „zum Überschauen des Zusammengehörigen und zum Zusammenfassen nach allgemeinen Gesichtspunkten" der englische Unterricht nach dem Schneiderschen Lese- u. Übungsbuch in der Schulpraxis ebenso oft Fiasko machen werde, als es mit dem deutschen analytisch-synthetischen Unterricht auf Grund klassischer Lesestücke der Fall gewesen ist. Welcher Unfug ist auch schon mit grammatischen Leitfäden angerichtet worden, die wie der empfohlene von Petersen, den Zweck „zum wörtlichen Auswendiglernen" an der Stirne tragen? Eine besondere Anerkennung verdient das Bestreben des Verfassers, die Aussprache, deren Schwierigkeit ihm sehr genau bekannt ist, in der einfachsten Weise im Texte und in dem reichen Wörterverzeichnisse genügend anzudeuten. „Bei den verschiedenen Hilfszeichen zur Erlernung der Aussprache zeigt sich eine wahre Kalamität, insofern fast jeder Verfasser eines englischen Lehrbuches die verschiedenen Zeichen (Punkte und Accente) nach seiner Willkür für die verschiedensten Laute verwendet. Es giebt dies eine heillose Konfusion, sobald Bücher von verschiedenen Autoren neben oder nacheinander in Gebrauch zu nehmen sind. Die meisten Wörterbücher haben wohl die für den jetzigen Standpunkt der Lautlehre kaum ausreichenden Walkerschen Ziffern. Wir meinen, nach unserm genauen Eingehen auf die regelmäßigen Lautbezeichnungen in einem propädeutischen Kursus, die vielen Zeichen entbehren zu können, und wenden nur für gewisse Schwierigkeiten und Abweichungen einige Druckhilfen an." —

Schmidt, Dr. Immanuel, Professor an der königl. Haupt-Kadettenanstalt zu Lichterfelde, Elementarbuch der engl. Sprache zum Schul- und Privatunterricht. 8. verbesserte Aufl. X u. 327 S. Berlin, Haude & Spenersche Buchh. 1884. 1,60 M.

Das vorliegende Elementarbuch hat rasch Verbreitung gefunden: in 18 Jahren sind nicht weniger als 8 Aufl. erschienen, ein offenbarer Beweis von der Brauchbarkeit desselben. Aus der Vorrede zur ersten Aufl. geht hervor, daß der Verfasser seine Aufgabe von vornherein allseitig und überall richtig erfaßt hatte, Da er zunächst Realschüler im Auge hatte, aber sicherlich als Direktor der höheren Töchterschule auch nach seinem Elementarbuch hat unterrichten lassen, so glaubt er, um die Schüler nicht zu ermüden, sich nicht allzulange bei grammatischen Formen aufhalten, nur um sie nicht zu langweilen, ihnen andere Stoffe als endlos lange Reihen von Namen für Eßwaren, Kleidungsstücke und andere Dinge des gewöhnlichen Lebens darbieten zu müssen. „Der Elementarkursus muß, so weit als möglich, im kleinsten Kreise ein Bild der gesamten Sprache geben. Die grammatische Formenlehre und die Anfänge der Syntax sollen Hand in Hand mit der Erwerbung des Sprachschatzes gehen. Auf Satzbildung beruht das Interesse des Schülers am grammatischen Unterricht schon insofern, als dasselbe stets von seiner Überzeugung abhängt, er könne auf einem bestimmten Gebiete etwas leisten und mit dem Erlernten selbständig schalten." Der Verf. hat darum die alte, bewährte, vereinzelte Satzbildung auch nicht verschmäht, aber er hat sich bemüht, die Sätze so auszuwählen und zu formen, daß sie nach Inhalt und Form verdienen behalten zu werden; sie dürfen weder trivial noch hochklassisch geistreich für den Anfänger sein. Die drei Elemente des Unterrichts in modernen Sprachen, der Wortschatz, die Aussprache und die Grammatik

sind nicht in getrennten Lektionen, sondern in stufenmäßigem Fortschreiten mit- und aneinander zu erlernen. Besondre Sorgfalt ist auch hier mit Recht der Aussprache zugewandt, die der Verf. in der neusten Auflage nach Prof. Jos. Storms engl. Philologie (Heilbronn, 1881) revidiert hat. Er bezeichnet z. B. die weichen (eig. tönenden) Konsonanten d, b, g und s im Auslaute durch übergedruckte Punkte, modificierte Vokale in tonlosen Silben durch untergedruckte Punkte u. s. w. Es mag die von dem Verf. gewählte Bezeichnung der Aussprache und der Betonung im Vergleich zu andern Orthoepien einfach sein — der Verf. glaubt es wenigstens — mir hat sie sich im Gebrauche mit erwachsenen Schülerinnen doch als zu kompliziert gezeigt. Sehr zu loben ist es, daß eine große Anzahl geographischer und anderer Eigennamen zu Leseübungen benutzt worden sind.

Der Schüler lernt hier die naheliegenden verwandtschaftlichen Beziehungen der auf der Schule behandelten Sprachen ins Auge fassen, besonders die französischen Vokabeln und Formen. Daß hin und wieder auch auf das Lateinische hingewiesen ist, stört wenigstens nicht für solche, die kein Latein lernen.

Nach und außer den inhaltreichen und specifisch englischen Sätzen treten bald zusammenhängende Lesestücke auf, wie auch im zweiten Teil eine vortreffliche Auswahl von 42 Lesestücken ein besonderes Lesebuch für das erste Jahr wenigstens entbehrlich macht. An Übungsmaterial, besondres zum Übersetzen ins Englische, ist kein Mangel, eher noch an veranschaulichenden englischen Sätzen. Für die englischen Stoffe ist ein sehr sorgfältig gearbeitetes Wörterbuch vorhanden, das leider beim Gebrauch für die deutschen vermißt wird. Außerdem könnten die Aussprache-Regeln und besonders die da zu gegebenen Beispiele übersichtlicher geordnet und letztere erheblich vermehrt werden.

Englische Schülerbibliothek von Dr. A. Wiemann, Rektor der höheren Bürgerschule zu Eilenburg.

Unter den Sammelwerken, die für den Unterricht der ersten Jahre als brauchbar bezeichnet werden können, nimmt die Englische Schülerbibliothek des Herrn Dr. W. eine hervorragende Stellung ein. Dieselbe erscheint im Verlage des Herrn Gustav Schlößmann zu Gotha in kleinem Taschenformat, in Bändchen von je 100—200 S., teils gut broschiert, teils kartonniert mit Leinwandrücken, à 60 Pf. Druck und Papier sind lobenswert; die Ausstattung der bei Jul. Klinkhardt gedruckten Bändchen ist eine vorzügliche und sehr preiswürdige.

Die von 1879—1884 erschienenen Bändchen haben folgenden Inhalt:

I. Biographien berühmter Männer: Miltiades, Leonidas, Themistokles, Hannibal, Tiberius Gracchus, Cajus Gracchus, Attila, Charlemagne, Kolumbus, Wallenstein. Die ziemlich einfach gehaltenen Biographien sind der Penny Cyclopaedia entnommen.

II. Das Zeitalter der Stuarts. Das die Geschichte des Hauses Stuart von 1603—1688 enthaltende und für Obertertia und Untersekunda zunächst bestimmte Bändchen ist Chambers' Information for the People entnommen.

III. Fünf Erzählungen aus Washington Irvings Alhambra: The Adventure of the Mason; Legend of the Moor's Legacy; the Governor and the Notary; Governor Manco and the Soldier; the two discreet Statues.

IV. Cola Monti. Erst aus dem buchhändlerischen Inhaltsverzeichnisse erfährt man, daß der Verf. dieser größeren Erzählung Mulock heißt, und erst

aus einer englischen Recension, im Instructor von 1880 veröffentlicht, daß es Miß Mulock ist

V. Tales of a Grandfather, von Sir Walter Scott. Sechs Kapitel aus dieser bekannten populären Schrift enthaltend: 1. How Scotland and England came to be separate Kingdoms. 2. The Story of Macbeth. 3. The Feudal System and the Norman Conquest. 4. William Wallace. 5. Robert the Bruce. 6. The Battle of Bannockburn.

VI. The three Cuttlers, von Kapitän Marryat. Sieben Kapitel.

VII. History of England, von Mrs. Markham. Sechs Kapitel: Invasion of Britain by Julius Caesar. The Coming of the Saxons. Alfred. William the First. Napoleon.

VIII. Die Abenteuer des Cortez und des Pizarro, von C. Cooper.

IX. Five Tales from Shakespeare, von Charles Lamb. Enthält: The Tempest; the Winter's Tale; the Merchant of Venice; Cymbeline; Macbeth.

X. Lebensbilder aus Samuel Smiles' Self-Help. Enthaltend 21 Lebensbilder oder kleine Charakteristiken von überaus thätigen, begabten und für das Gemeinwohl erfolgreich wirkenden Personen.

XI. A Child's History of England, von Charles Dickens. Acht Kapitel, von der ältesten Zeit bis zum Tode der Königin Mary Stuart.

XII. Marino Faliero, von Lord Byron. Behandelt in dramatischer Form eine tragische Staatsaktion, die Verschwörung des Dogen Marino Faliero zu Venedig im Jahre 1355.

XIII. Columbus, von F. Cooper. Die Biographie des Kolumbus in abgekürzter Form.

XIV. Stories for my Children, von Knatchbull-Hugessen, M. P. (Member of Parliament.) Vier Märchen enthaltend.

XV. Sammlung englischer Gedichte. Vom Herausgeber gesammelt. Darunter Gedichte älterer und neuerer Zeit, lyrischen und erzählenden Inhalts, im ganzen 90 Nummern. Nebst einem Anhang, sachliche Bemerkungen umfassend.

XVI. Deaf and Dumb. An historical Drama, in five Acts. Von Thomas Holdcroft.

XVII. A Sketch of the Life of Schiller. Von Bulwer.

XVIII. Maria Stuart. Aus Scotts Tales of a Grandfather.

XIX. The Bengal Tiger. Von Ch. Dance. Ferner: Apartments. Von Will. Brough. Zwei Dramen.

XX. The Battle of Waterloo. Von Sir Edw. Creasy.

XXI. Gulliver's Voyage to Lilliput. Von J. Swift. Im Auszuge.

Eine flüchtige Übersicht dieses Inhalts zeigt, daß wir es in der That mit einem reichen Inhalte zu thun haben, der sich für die verschiedenen Stufen des Unterrichts und der Privatlektüre als „brauchbar“ erweisen dürfte. Gewiß würde aber die Brauchbarkeit sich noch bedeutend steigern, wenn die einzelnen Bändchen noch sorgsamer für die Privatlektüre ausgestattet wären. Zwar haben sie sämtlich eine höchst wertvolle Zugabe in den angehängten und einander gegenübergestellten deutschen und englischen „Redensarten“, die aus der Lektüre gezogen und im Anschlusse an dieselbe gelernt sich als sehr

förderlich für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck im Englischen erweisen.

Allein schon in diesen „Redensarten" möchte für Schüler, die schon im zweiten oder dritten Jahreskursus des Englischen stehen, durchweg eher zu viel als zu wenig geleistet sein. Redensarten wie by no means, at times, at least, kind to, never mind, to take by the arm, at last, a month ago, there is, mean while, all day etc., die ich von den beiden ersten Blattseiten des vierten Bändchens auflese, sind doch in jedem Elementarkursus gelehrt worden; desgl. you are right, to be ashamed, at home, to look for, at present, to ask for, what is the matter etc. auf den ersten Seiten von Nr. 19, wo this morning S. 86 und 89 sogar zweimal steht. Aber eine volkstümliche Abkürzung: he ain't (für he is not) findet der Schüler weder bei Lucas, noch bei Thieme, im Wörterbuch; natürlich auch keine italienischen und lateinischen Phrasen, wie ragazzaccj Inglesi und vi et armis, die auf S. 4 und 6 von Nr. 4 unerklärt geblieben sind. Daß mit dieser Zugabe indes für die Privatlektüre — und für solche dürfte doch eine Schülerbibliothek zunächst bestimmt sein, wie auch verschiedene Recensenten annehmen — nicht Genüge geleistet ist, wird auch der Herr Herausgeber eingesehen haben: zu mehreren Bändchen, wie 1, 5, 7, 9, 10, 11, 13 und 14 sind in letzter Zeit besondere Wörterverzeichnisse à 20 Pf. herausgegeben worden, durch deren Benutzung allerdings der zeitraubende Gebrauch eines ausführlichen allgemeinen Lexikons bedeutend eingeschränkt werden dürfte. Allein auch selbst bei Benutzung der „Redensarten" und des „Wörterverzeichnisses" wird der Leser noch öfter zum Lexikon greifen müssen. Praktischer wäre es offenbar gewesen, beide zu verschmelzen und im genauen Anschlusse an die Lektüre zu paginieren. Wir fürchten, daß der Schüler so wie die Büchlein jetzt beschaffen sind, sich durch das viele Suchen, wozu er genötigt ist, von der Lektüre leicht abschrecken lassen werde. Sachliche Bemerkungen und Erläuterungen fehlen so gut wie ganz. Namentlich vermißt man schmerzlich kurze litterarhistorische Einleitungen. Ferner wäre die Durchführung der Aussprachebezeichnung in schwierigeren Fällen, wie sie im ersten Bändchen begonnen ist, für alle Bändchen sehr erwünscht gewesen. Auffallenderweise enthält das 7. Bändchen neben dem „Stoff für die erste Lektüre" noch eine gedrängte englische Formenlehre. — Auch der englische Recensent im Instructor hält die Erläuterungen perhaps a little too scandy and now and than fail to shed light on a dark passage. S. 8. Bändchen.

Trotz alledem halte ich die Auswahl teils für die Privatlektüre teils für den Schulgebrauch für brauchbar und empfehlenswert; für die erstere dürften sich vom zweiten Jahreskursus an eignen: Nr. 21, 5, 7, 11, 18; dann 2, 3, 8, 13, 14; die übrigen später. Die genannten zeichnen sich sämtlich durch leichten Stoff und einfachen Stil oder, wie B. Schmitz es für die erste Lektüre verlangt, durch Individualitätslosigkeit aus, ohne daß sie darum uninteressant wären. Das Interesse der Jugend an derartiger Lektüre würde aber gewiß noch wachsen, wenn die Sammlung noch um einige leichtere Erzählungen aus neuerer Zeit, durch Gespräche und leichte dramatische Arbeiten, sowie durch historische und naturwissenschaftliche Abhandlungen leichtester und anmutigster Art vermehrt, und die Privatbenutzung derselben in oben angedeuteter Weise erleichtert würde.

Dr. J.

Evangelisches Schulblatt.

Juli 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Allgemeine und besondere Gedanken über Bücher und Buchhandel.

Zum 1. Juli 1885.

„Die Welt seufzt unter Büchern, wie die Staaten unter Soldaten," so etwa läßt sich Jean Paul in einem seiner blitzenden Gedanken hören, und die bekannte Frau von Krüdener äußerte gegen einen Genfer Gelehrten: „Vous menez une vie de papier!" was ungefähr so klingt wie Tholucks Äußerung: Es geht bei uns alles ins Papier.*) Ja einmal behandelt Jean Paul, gewiß würdevoll genug, die Bücher des Katalogs der Ostermesse als Sommerheu und die, welche der Katalog der Michaelismesse bringt, als Herbst-Grummet. Doch fragen wir: was wollten wir Lehrer anfangen ohne das Papier? und zwar handelt es sich hier nicht bloß ums Schreibpapier, sondern vielmehr noch um das bedruckte, da doch unsere Jugend noch mehr zu lesen als zu schreiben hat. Die Schule aber ist nur ein Faktor des großen gesellschaftlichen so viel tausendfach zusammengesetzten Menschengetriebes, und unsere ganze Kultur wäre nicht im entferntesten das, was sie ist, ohne Gutenbergs großartige, alles umgestaltende Erfindung, ohne den Bücherdruck!

Zählten wir früher fünf Großmächte, die nach diplomatischem Brauch mit ihren französischen Namen sich alphabetisch aneinander reihten, so daß unser Preußen (la Prusse) die vorletzte Stelle einnahm und nur noch Rußland (la

*) Im abgelaufenen Jahre sind in Deutschland c. 14000 neue Schriften, resp. neue Aufl. älterer Werke verlegt worden. Im Jahre 1883 waren 1358, im Jahre 1884 1340 Verlagsbuchhandlungen im deutschen Reich. Mit dem Sortimentsbuchhandel inkl. der Kunsthandlung beschäftigten sich 1883 3709, 1884 3827 Firmen. Alle deutschen buchhändlerischen Geschäfte zusammen betrugen im Jahr 1883 6008, im Jahr 1884 6142. Von illustrierten Blättern hat es die E. Keilsche Gartenlaube auf 280000 Abonnenten gebracht, das weit jüngere Daheim bis jetzt auf 80000. Ein eigentümliches Zeichen der Zeit ist es, daß die deutsche Modezeitung einen Absatz von 300000 Ex. hat und außerdem noch in 12 verschiedenen Sprachen erscheint. Das verbreitetste Erbauungsblatt in Deutschland ist jetzt das Stuttgarter Sonntagsblatt. Manches in einem ungünstigen Moment erscheinende Buch wird übersehen oder vergessen, manches auch absichtlich totgeschwiegen. Habent libelli fata sua.

Russie) hinter sich hatte, so ist ja das geeinigte Italien längst als sechste Großmacht hinzugekommen und unser zum deutschen Reich erweitertes Vaterland hat zugleich als Allemagne die erste Stelle in der Reihe eingenommen. Doch längst ist es Brauch geworden, den frühern fünf, jetzt sechs Großmächten die Presse (la Presse) als weitere Großmacht zuzuzählen, ja sie dürfte wohl als universalste den andern vorangestellt werden. Gutenberg hat in jedem Abcbuche, jeder Bibel und jedem Gesangbuche wie hinauf bis in den größten Schriftwerken der Wissenschaft und Kunst sein Denkmal. Es ist etwas Gewaltiges, Staunenerregendes, das große Ganze Beherrschendes, wie die einzelnsten und kleinsten Lebensverhältnisse Durchdringendes, was der Schriftendruck bewirkt hat, und wie er zumal in der Gegenwart mit Hülfe der Berichte des Telegraphendrahtes das, was heute irgendwo auf dem weiten Erdenrunde geschehen ist, wenn nicht noch am selben Tage, doch schon am folgenden durch seine Presse allen zur Kenntnis bringt. Neben dieser periodischen Presse, die in ihren verschiedenen Blättern nach vielen Tausenden, in den Exemplaren derselben nach Milliarden zählt und von denen ein geistreicher Mann sagte: „Zeitungen sind Zeitzungen, sie verraten den Geist der Zeit," sind es die Einzelwerke, die uns die Presse liefert, von den Broschüren zu wenigen Pfennigen an bis zu den Werken, welche hunderte von Thalern kosten; wie mannigfaltig wirken diese Erzeugnisse der Druckerei auf das Leben ein! Und ist es nicht wunderbar, was sie uns alles bietet? Wie viel kann sich doch der noch so bescheiden gestellte Mann auf diesem Wege zugänglich machen, was auch nicht annähernd dem mächtigsten Kaiser des alten Rom geboten werden konnte. Reiche Römer hatten ja wohl gelehrte Sklaven, welche bei üppigen Gastmählern hinter ihnen standen und ihnen geistreiche Worte zuflüsterten, mit welchen sie dann an der Tafel zu unterhalten und zu glänzen suchten. Wie armselig war doch das! Und was sie in geschriebenen Rollen an Klassikern, in Prosa oder Poesie besaßen, es war und blieb doch nur spärlich. Ich sitze hier in meinem kleinen Studierzimmer mit einem Fenster. Was aber bieten mir nicht alles die Bücherbretter, welche die eine Wand bedecken. Kommt man sich mit einer, wenn auch bescheidenen Bibliothek nicht vor wie ein Mann mit einem Zauberstabe oder einer Wünschelrute? Ich will von Kriegern und Helden längst vergangener Zeiten geredet wissen: ich habe nur die Hand auszustrecken, ein Historiker tritt vor und hält mir darüber Vortrag, nicht länger und nicht kürzer, als ich eben begehre. Er tritt zurück, falls ich seiner nicht mehr bedarf, und läßt es sich gefallen, daß ich ihn Monate, ja Jahr und Tag nicht mehr frage, um zu gleichem Dienst jederzeit doch wieder willig und bereit zu sein. In gleicher Weise steht mir zu meiner Belehrung der Geograph, der Sprachgelehrte, der Mathematiker neben vielen andern zu Gebote, das mir in die Erinnerung rufend, was ich vergessen, das mir erklärend, was ich noch nicht weiß. Und wie manche bedeutsame Frage, wie mancher wertvolle Gedanke wird durch die Lektüre in mir angeregt! Vermittelt sie doch einen ver-

trauten Umgang mit mir sympathischen Personen ebensowohl über die Schranken der Zeit wie des Ortes hinaus. Ob wohl unsere Jugend des wunderbaren Dienstes, den ihr ihre Bücher bieten, sich so recht bewußt ist? Wir möchten es bezweifeln. Gewiß paßt das Wort des ersten Schöpfungstages, wie es der eherne Gutenberg auf dem alten Gärtnermarkte zu Straßburg so eben aus seiner Presse gezogen uns aufweist, vollkommen, nur daß es nicht in französischer Eitelkeit, wie es dasteht, durch „Et la Lumière fut!“ hätte gegeben werden sollen, denn Gutenbergs erster großer Druck war selbstverständlich keine französische, sondern eine lateinische Bibel. Ja das Licht, welches das Evangelium in die Welt gebracht und die Reformation wieder auf den Leuchter gestellt hat, es hätte in der heil. Schrift nicht so wie in unsern Tagen seinen Siegeslauf über die Erde nehmen können ohne Gutenbergs Erfindung. So aber sind unsere Bibelgesellschaften im Verein mit der Mission selbst eine Großmacht geworden und bringen in hunderten von Sprachen und Zungen den fernsten Völkern himmlischen Frieden und irdische Gesittung zugleich.

Aber freilich, zwei Welten treten in der Menschheit immer entschiedener auseinander und gegeneinander, sich immer mehr bekämpfend. An diesem Kampfe ist die Presse nicht am wenigsten beteiligt. Viel schlimmen Samen hat sie ausgesät, schlechte Regungen hat sie wachgerufen in noch unverdorbenen Gemütern, nur zu viel den niederen Leidenschaften gedient; dagegen hat die gute Presse sich nur um so bestimmter und treuer in den Dienst der Wahrheit gestellt und allen Fleiß daran gesetzt, Gutes zu wecken und zu pflegen, wo man sie nur hören wollte. Dürfen wir klagen, daß die Presse mit allen Gütern des Lebens das gemein hat, daß sie mißbraucht werden kann und mißbraucht wird? Der Wahrheit, dem Gottgewollten und Gottgeordneten gehört der endliche Sieg. In diesem Glauben und mit dieser Hoffnung kann auch die gute Presse ihren Kampf getrost fortsetzen, ohne zu verzagen.

Mit der Erfindung der Buchdruckerkunst wurde auch der Buchhandel erst geboren, denn die früheren Mittel und Wege der Verbreitung von Handschriften können kaum so genannt werden. Der Buchhandel, im besondern der buchhändlerische Verlag ist so recht eigentlich die Vermittelung zwischen den Autoren und dem Publikum, der Leserwelt. Ist der Verfasser eines Buches der geistige Urheber, so gewinnt doch sein Produkt erst die konkrete Gestaltung für viele, für ein ganzes Publikum durch den Verleger, der dafür seine eigenen oder fremde Pressen in Thätigkeit setzt. Jeder Vergleich hinkt; sonst könnte man sagen: ist der Autor der Vater, so ist die Verlagshandlung die Mutter des Werkes. Bildet nun der Verlag das große Reservoir, so sind die einzelnen, daraus ihr Wasser ableitenden Kanäle die Sortimentshandlungen, die wiederum ihrerseits den einzelnen persönlichen Bedarf durch ihre Thätigkeit befriedigen, wie denselben auch zum Teil zu wecken und zu bestimmen vermögen. Da ist, wenn man sich die Sache näher ansieht, ein vielverzweigtes Ineinandergreifen. Wer das

bedeutende Werk in drei Bänden des Dr. Clemens Perthes über seinen Vater, den Buchhändler Friedrich Perthes liest, der gewinnt ein weiteres Verständnis für die Aufgabe und Wichtigkeit, ja wir möchten sagen für den rechten Adel des Buchhandels. Daneben möchten wir das feine Buch „das Haus Frommann“ nennen, welches die vielseitigen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen dem Geschäft und Hause des Verlagsbuchhändlers und geistigen Autorengrößen jener Zeit zur Darstellung bringt. Ganz neuerdings ist abermals ein Werk in drei Bänden erschienen, ein litterarisches Denkmal, das Friedrich Arnold Brockhaus, dem Begründer der gleichnamigen Firma, von seinem Enkel Heinrich Eduard Brockhaus errichtet worden ist und an welchem letzterer beinahe zehn Jahre gearbeitet hat. Neben der fast erdrückenden Fülle von Briefen im Archiv dieses Weltgeschäftes und den äußerst zahlreichen Verlagswerken desselben waren die Staatsarchive in Dresden, Berlin und Wien von dem Verfasser zu durchforschen, um ein getreues und wirklich großartiges Bild der rastlosen und weitverzweigten Thätigkeit dieses Mannes auf dem Hintergrunde einer Zeit zu entwerfen, die ähnlich wie bei Fr. Perthes, seine besten Absichten oft zu durchkreuzen und seine Unternehmungen zu vernichten suchte. Im Vertrauen auf Gott ging auch dieser Mann von echtem deutschen Schlage seinen Weg, unverwandt sein Ziel im Auge, trotzend allen Stürmen des Lebens und die größten Hindernisse überwindend, ehrlich und energisch, in der wahrsten Bedeutung ein self made man — und so ist das Werk ein rechtes Seitenstück der Biographie Friedrich Perthes. Solche Männer belehren uns, wie der tiefer blickende, das Leben und seine Bedürfnisse, ja den kritischen Moment erkennende und verstehende Verleger nicht bloß Geistesprodukte seiner Autoren in Empfang nimmt, sondern solche auch selbständig hervorruft und Autoren dafür weckt und zu gewinnen weiß; auch pekuniäre Opfer zu bringen oder wenigstens ein finanzielles Wagnis zu unternehmen, liegt ihm dabei nicht so fern. Hier könnte eine ganze Reihe von Geisterfürsten unter unsern Buchhändlern angeführt werden, ein langes Verzeichnis „Edler“ ihres Standes, die um keinen Preis und um keines Gewinnes willen etwas drucken lassen oder verlegen würden, was nicht irgendwie der Wahrheit dient und auch nach Ewigkeitsmaßen gemessen die Probe hält. Wir hatten uns ein langes Verzeichnis solcher „Edlen“ zusammengestellt; die Furcht, eine gar zu große Lückenhaftigkeit zu Tage treten zu lassen, nötigt uns, es beiseite zu legen. Nur auf eine Firma haben wir es diesmal abgesehen, wie gleich zu Tage treten soll.

Hat aber die Schule überhaupt eine nahe Beziehung zu dem Buchhändler und eine besondere zu ihm noch ein Schulblatt, das ja immer zugleich auch ein pädagogisches Litteraturblatt sein muß, so darf wohl in diesen Zeilen das Ev. Schulblatt auch hier öffentlich und ausgesprochenerweise freundschaftlich einmal recht nahe an seinen Verleger heranrücken.

Es war im Frühjahr 1857, als nach langem Beraten und zum Ersatz der

1851 eingegangenen „Schulchronik" das „Ev. Schulblatt" von Kötter und Dörpfeld gegründet wurde und im Juli desselben Jahres mit seiner ersten Nummer ins Leben trat. Hatten auch weithin bekannte Schulmänner wie Landfermann, Back, Zahn und Hülsmann ihre Mitwirkung gleich auf dem ersten Titelblatt dokumentiert, so gehörte doch immer von den Herausgebern ein gewisser Mut dazu, nicht minder vonseiten der Verlagshandlung C. Bertelsmann. Und nun steht das Ev. Schulblatt in seinem 29. Lebensjahre und hat trotzdem, daß es von vorn herein Farbe bekannt hat — die Bibel und die Fibel waren zwei Artikel seiner ersten Nummer — oder wohl gerade deshalb, sich immer mehr Freunde erworben und nach verschiedenen Seiten bauend und bessernd wie auch luftreinigend gewirkt. Zugleich sind aus der Thätigkeit des Hauptredakteurs des Schulblattes an und in demselben eine Reihe von Schriften, meistens in dem gleichen Verlage, hervorgegangen, die zum Teil bahnbrechend genannt werden dürfen. Nehmen wir nun noch dazu, daß die Verlagshandlung C. Bertelsmann neben Schriften, welche andern Gebieten und vor allem der Kirche angehören, von Anfang an einen besondern Schwerpunkt ihrer Thätigkeit in Schriften für die Schule, für den Dienst des Lehrers und des Schülers gesehen und gesucht hat, so ist es ja wohl recht und billig, daß dieses Hauses auch hier in unserm Schulblatte gedacht werde, da

am 1. Juli 1885 die Verlagshandlung C. Bertelsmann in Gütersloh ihr 50jähriges Bestehen feiert.

Nur einige bescheidene Notizen, wie sie uns freundlich übermittelt sind, mögen hier wiedergegeben werden.

Wie die meisten großen Geschäfte einen kleinen Anfang hatten, wir erinnern nur an Perthes und Brockhaus, so war es auch hier. Carl Bertelsmann, der Vater des jetzigen Inhabers, ließ sich seiner Zeit als Buchbinder und Lithograph in Gütersloh nieder. Anfang der dreißiger Jahre veranlaßte ihn die Übernahme einiger günstig aufgenommener, von seinem spätern Schwiegersohn, Lehrer Eickhoff, verfaßter Schulbücher, sich eine Handpresse anzuschaffen. Die erste Druckprobe war das verheißungsvolle Adventswort Psalm 24, 7. 8, das darum auch als Inschrift das schöne und sinnige Verlagszeichen ziert. Der immer steigenden Ausdehnung des Geschäfts wegen trat der Besitzer am 1. Juli 1835 mit dem Centralpunkte des Buchhandels, mit Leipzig, in Verbindung und damit in die Reihe der Verlagsbuchhändler. Ende 1850 machte der Tod dem strebsamen, eifrigen Schaffen des gottergebenen Mannes ein Ende und es folgte ihm in der Leitung des Geschäfts sein Sohn, der gegenwärtige Besitzer, Heinrich Friedrich Bertelsmann, damals erst 22 Jahre alt. Der Gesinnung und den Grundsätzen des Vaters treu, setzte er das Geschäft fort, das sich bereits so erweitert hatte, daß schon eine erste Schnellpresse angeschafft werden mußte. Da sich der Verlag schnell vergrößerte, wurde zuerst die Lithographie abgegeben, später auch die Sorti-

mentshandlung und die Buchbinderei, welche letztere für den eigenen Verlag sodann wieder eingerichtet werden mußte. Im Jahr 1857 ging das Geschäft offiziell auf den bisherigen Leiter desselben über. Im Jahr 1868 wurde ein erweiterter Neubau bezogen; die Zahl der Schnellpressen stieg bis zum Jahr 1882 auf fünf. Der von 1867 bis 1875 bei Bertelsmann erschienene „Allgemeine litterarische Anzeiger" wurde dadurch von besonderer Wichtigkeit, daß er Verbindungen mit vielen spätern Autoren anknüpfte. Eine bedeutende Erweiterung erhielt das Verlagsgeschäft durch Ankauf von Werken aus sechs andern Verlagsbuchhandlungen, sowie durch vollständige Verlagsübernahme von drei Firmen, darunter die hochansehnliche von S. G. Liesching in Stuttgart. So ist das Haus C. Bertelsmann, das auch seine eigene Stereotypengießerei hat, und gegenwärtig sieben bedeutende und weithinverbreitete Zeitschriften verlegt, längst in die Reihe der angesehensten Verlagshandlungen getreten. Ein demnächst erscheinender Jubiläums-Katalog wird dies näher darlegen. Bis jetzt erreicht die Zahl der Autoren der dort erschienenen Werke die Höhe von c. 450. Wir aber sehen auch hier wieder erfüllt das alte Wort der Schrift: „Wer Mich ehret, den will Ich wieder ehren," und schließen mit dem herzlichen Wunsche, daß auch ferner wie bisher und bis in späte Zeiten und Geschlechter die Firma und Familie C. Bertelsmann blühe und gedeihe und noch viele Handreichung der Schule wie der Kirche und dem Gemeinwesen bieten möge, um so auch ihres Teils in der Reihe der „Edlen" kräftig und förderſam mitzuwirken am Auf- und Ausbau unsers Volkes und neuerstandenen Reiches, sowie des Reiches Gottes in allen Landen. Das walte Gott!

Ein alter Mitarbeiter am Ev. Schulblatt.

Nachschrift der Redaktion. Wir bedauern es sehr, daß wir erst in den letzten Tagen durch die Zuschrift unsers verehrten Herrn Mitarbeiters von dem Gedenktage unserer Verlagshandlung Kenntnis bekommen haben und so nicht in der Lage sind, diese Nummer mehr dem Tage entsprechend zu gestalten. Leider ist auch Herr Dörpfeld, der nun 29 Jahre lang in naher Beziehung zu dem Herrn Bertelsmann gestanden, infolge seines Leidens nicht in der Lage, aus dem gemeinsam Erfahrenen und Erlebten Mitteilung machen zu können. Schon ein so langer bloß geschäftlicher Verkehr bietet manches, was wohl wert ist, an einem Tage, wie der Gedenktag an das 50jährige Bestehen einer Verlagshandlung, zu Nutz und Frommen mitgeteilt zu werden; ungleich mehr muß dies der Fall sein, wenn es sich, wie beim Schulblatt, weniger um ein Geschäft, als vielmehr um die Lösung einer sittlichen Aufgabe, um die Arbeit für das Heil unsers Volks und seiner Jugend handelt.

So bedauern wir es aus mehr als einem Grunde, für den Gedenktag nicht recht gerüstet zu sein, sind aber dem alten Mitarbeiter für seine Zuschrift doppelt dankbar und schließen uns dem Wunsche desselben für das fernere Gedeihen der Verlagshandlung und ihrer Arbeit von ganzem Herzen an.

Ein Lehrbeispiel aus dem Sprachunterricht.

(In der Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule.)

Von Hauptlehrer Redecker in Mülheim an der Ruhr.

Lesestück: **Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten.**

Motto: „Die verschiedenen Lehrfächer müssen — je nach ihrer Natur — unterrichtlich in Verbindung gebracht werden. Der Zweck ist: teils gegenseitige Unterstützung der Fächer, teils Associerung der Vorstellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises." Dörpfeld, Ev. Schulblatt 1882, S. 408.

Vorbemerkung: 1. Teils vor, teils während der Behandlung des Lesestücks: „Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten" werden aus den verschiedenen Lehrfächern folgende Stoffe betrachtet und untereinander in Beziehung gesetzt:

In der biblischen Geschichte: Der Durchzug der Kinder Israel durchs rote Meer.

Im Bibellesen: 2 Mos. 15; Ps. 46.

In der Liederkunde: Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut, 4—9. Ein feste Burg ist unser Gott.

In der Gesellschaftskunde: Großhandel und Kleinhandel (Dörpfeld, Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts S. 83*).

In der Geographie: Die Kolonien.

In der Naturbeschreibung: Kaffeebaum, Baumwolle ꝛc.

In der Geschichte: Der 30jährige Krieg.

Im Rechnen: Aufgaben aus der Verteilungsrechnung (Mülh.-Kettwiger Rechenbuch § 13, 23. 26).

2. Im Gegensatz zu der im Jahrgang 1882 Nr. 18 vom Seminarlehrer Dr. Wohlrabe in Weimar mitgeteilten Präparation, wird die nachfolgende Arbeit nur eine sachliche Betrachtung des Lesestücks: „Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten" bringen. Hierzu veranlaßt uns der Vorschlag Zillers, „die orthographisch-grammatischen Belehrungen nicht unmittelbar an die Lektüre selbst, sondern an die aus der Lektüre hervorgegangene Niederschrift, an den Aufsatz anzuschließen." Dr. Rein läßt sich in seinem vierten Schuljahre S. 117 über den Zillerschen Vorschlag folgendermaßen aus:

---

*) Damit auch diejenigen Leser sich orientieren können, die Dörpfelds Repetitorium nicht zur Hand haben, erlauben wir uns, den hier in Betracht kommenden Stoff aus der Gesellschaftskunde als Anhang folgen zu lassen.

„Die Vorteile einer solchen Unterrichtsweise liegen auf der Hand:

a) Das sprachliche Bedürfnis liegt jederzeit klar vor.

b) Der heranzuziehende grammatische Stoff ist in jedem einzelnen Falle völlig bestimmt.

c) Die Grammatik tritt in ihr naturgemäßes Verhältnis zur Sprachübung.

Täuschen wir uns nicht sehr, so ist durch den Zillerschen Gedanken der Muttersprachunterricht nach langem Irrgange zu seiner naturgemäßen Einfachheit zurückgeleitet worden."

Sollte aber dennoch die sprachliche Betrachtung vermißt werden, sind wir gern bereit, in einer nächsten Präparation neben der sachlichen auch eine sprachliche Betrachtung zu bieten.

Zielangabe: Ich will euch von einem frommen Hamburger Kaufmann erzählen, der sich in großer Not befand.

I. Anschauen.

a) Vorbereitung (Analyse).

Wer mag den Kaufmann aus der Not errettet haben? Wir werden sehen, ob du recht hast! Warum meint Schulten, daß Gott den Kaufmann wird errettet haben aus der Not? — In der biblischen Geschichtsstunde haben wir darüber gesprochen, wie Gott die Kinder Israel am roten Meere aus großer Not errettet hat. Weise nach, daß die Not groß war, in der sich die Kinder Israel befanden! „Das Hirtenvolk der Israeliten," ungeübt im Kriege, wird verfolgt von dem wohlgerüsteten Heere der Ägypter. Vor den Kindern Israel ist das Meer, zu beiden Seiten Wüstenland, hinter ihnen das zahlreiche Heer der Ägypter — nach menschlicher Berechnung keine Hülfe und kein Ausweg! Wie verhalten sich die Kinder Israel? Wie Moses? Was drücken dessen Worte aus: „Der Herr wird für euch streiten und ihr werdet stille sein?" Das Gottvertrauen des Moses wird herrlich belohnt. Wie denn? Wer kennt noch andere Beispiele, daß Gott jemanden aus großer Not errettet hat?

a) Beispiele aus der biblischen Geschichte.

1. Gideon und die Midianiter.
2. Die drei Männer im glühenden Ofen.
3. Daniel in der Löwengrube.
4. Jesus und seine Jünger im Sturm auf dem Meere.
5. Paulus auf der Reise nach Rom.

bb) Lesestücke.

1. Das Kind unter den Wölfen.
2. Die sonderbare Mauer.
3. Wie Gott einen Menschen durch Hunde vom Tode errettet. — Bei edem Beispiele wird angegeben, worin die Not bestand, und wie Gott aus der Not errettete.

b) Darbietung des Neuen (Synthese).

1. Anschauliches Erzählen von seiten des Lehrers.

2. Lesen der Erzählung und zwar:

aa. Abschnittsweise. — Die Kinder lesen jeden Abschnitt so lange, bis auch bei den schwächeren Schülern ein fließendes, richtig betontes Lesen erzielt ist. Danach folgt die Angabe des Inhalts seitens eines sich dazu meldenden Schülers. Von den übrigen Schülern wird das Fehlende hinzugefügt, das Unrichtige berichtigt, worauf eine berichtigte Darstellung des Inhalts eintritt. (Der Inhalt des ersten Abschnittes kann z. B. auf folgende Weise angegeben werden: Das große und blühende Handelshaus Gruit van Steen erlitt während des 30jährigen Krieges bedeutende Verluste:

1. Durch die Abnahme der Konsumenten.

2. Durch die Unsicherheit der Straßen.

3. Dadurch, daß viele seiner Kunden unfähig wurden zu zahlen.

4. Dadurch, daß es seine Waren nicht wie früher direkt aus fremden Ländern beziehen konnte, sondern sie zu außerordentlich hohen Preisen von den Holländern kaufen mußte*).

Nachdem der Inhalt angegeben ist, wird der betreffende Abschnitt von einem der besten Schüler oder vom Lehrer selbst noch einmal gelesen. Sind alle Abschnitte in derselben Weise behandelt, dann folgt:

bb) Lesen der ganzen Erzählung im Zusammenhange. Hieran schließt sich eine zusammenfassende Inhaltsangabe nach folgender Disposition:

1. Die Ursache des Verfalls des Handelshauses Gruit van Steen.

2. Der Vorschlag des alten Jansen.

3. Die Ausführung des Vorschlags.

4. Der gefürchtete Bankrott tritt ein.

5. Die Not steigt aufs höchste.

6. Gottes Hülfe.

Nach der zusammenfassenden Inhaltsangabe wird die ganze Erzählung noch einmal gelesen.

Tiefere Einführung in den psychologischen und ethischen Gedankeninhalt des Lesestücks (Konzentration.)**)

Inwiefern war der 30jährige Krieg die Ursache zu dem Ruin des Handelshauses Gruit van Steen? Durch den 30jährigen Krieg waren viele Städte und

---

*) Sollte den Kindern die selbständige Inhaltsangabe zu schwer fallen, so kommt ihnen der Lehrer durch geeignete Fragen zu Hülfe.

**) Hierher gehört auch die Klarlegung der äußeren Verhältnisse, soweit sie zur psychologisch-ethischen Betrachtung in Beziehung stehen; in unserm Falle die Schilderung der Zustände in Deutschland während des 30jährigen Krieges, weil hieraus hervorgeht, daß Herrn Hermanns Unglück ein unverschuldetes war.

Dörfer verheert, einige ganz verlassen, die Bewohner zum größten Teile (3/4) umgekommen — es hatten also die Konsumenten abgenommen. Die Straßen waren unsicher, die Warentransporte wurden von den Soldaten geraubt, die begleitenden Kaufleute gefangen genommen und nur gegen schweres Lösegeld wieder frei gegeben. Die Kaufleute im Innern Deutschlands wurden ihrer Waren und ihres Geldes beraubt und konnten darum dem Handelshause Gruit van Steen die erhaltenen Waren nicht bezahlen. — Auf diese Weise erlitt das Handelshaus Gruit van Steen große Verluste. Wie die Warentransporte auf dem Lande jeden Augenblick in Gefahr waren, von den Soldaten entdeckt und geraubt zu werden, so waren auch die Kauffahrteischiffe an der deutschen Küste nicht sicher. Daher wagte Herr Hermann Gruit nicht, sein großes Seeschiff auslaufen zu lassen. Das Handelshaus Gruit van Steen mußte deshalb die Waren zu außerordentlich hohen Preisen von den Holländern kaufen. Durch die Unglücksnachrichten aus dem Innern Deutschlands, — daß hier ein Kaufmann bankrott gegangen, der dem Handelshause Gruit van Steen eine bedeutende Summe schuldete, dort ein Warentransport von den Soldaten geraubt sei — bekamen der Besitzer des Hauses, Herr Hermann Gruit, und dessen Buchhalter Jansen wohl das Gefühl, daß es so nicht weiter gehen könne, doch wußten sie nicht genau, wie schlimm es stand. Wodurch lernten sie die ganze Größe des Verlustes kennen? Es wird nun von den Kindern unter Anleitung des Lehrers eine fingierte Bilanz des Hauses Gruit van Steen entworfen. Die Ausfüllung der beiden Rubriken, Aktiva und Passiva, schließt sich den Andeutungen des Lesestückes an. Unter den Gläubigern des Handelshauses Gruit van Steen hat daher mindestens ein holländischer Kaufmann zu figurieren. Es kann aber auch angenommen werden, Hermann Gruit habe die eine Art Ware von dem einen, die andere von einem andern holländischen Handelshause bezogen, dann sind mehrere holländische Kaufleute als Gläubiger aufzuführen.

Ferner ist unter den Gläubigern ein Nürnberger Kaufmann aufzunehmen, Jansen nahm Nürnberger Ware mit nach Amerika.

Als Passiva sind auch aufzuführen die Kosten der Ausrüstung des Schiffes und das Geld, was Jansen mitnahm, um Ware dafür einzukaufen. Unter den Schuldnern sind Kaufleute aus Braunschweig, Nürnberg, Augsburg und Ulm aufzunehmen. Da man aber nicht annehmen darf, daß alle Schuldner unfähig geworden zu zahlen, haben die Kinder nach der Phantasie noch einige hinzuzufügen. Den Kindern muß nun klar gemacht werden, daß die Summe, welche irgend ein Kaufmann dem Hause Gruit van Steen schuldet und deshalb unter den Aktiva steht, auch zu den Passiva geschrieben werden muß, sobald der betreffende Kaufmann unfähig wird zu zahlen. —

Als Hermann und Jansen die Summe der Aktiva mit der Summe der Passiva verglichen, fanden sie, daß schon seit längerer Zeit die Verluste größer gewesen als der Gewinn.

Welchen Vorschlag macht nun Jansen, um den drohenden Fall des Hauses abzuwenden? Herr Hermann und Jansen gingen nicht leichtsinnig an die Ausführung des Vorschlages. Was überlegten sie vorher? Welcher Vorteil erwuchs dem Handelshause daraus, wenn Jansens Vorhaben glückte? Es brauchte die Holländer nicht mehr als Vermittler zwischen ihm und Amerika und daraus erwuchs ihm ein doppelter Nutzen: 1. konnte es die deutschen Waren in Amerika teurer verkaufen als an die Holländer. Warum? Welche Gefahren drohten dem Unternehmen? Das Schiff konnte überfallen und beraubt werden, es konnte untergehen, Jansen konnte krank werden oder gar sterben, und die mit ihm waren, verstanden das Geschäft nicht wie er. Was giebt Jansen und Hermann den Mut, das Unternehmen zu wagen?

Der Glaube an Gottes Hülfe. „Lasset es Euch nicht anfechten — Gott verläßt keinen Deutschen" — „Mit Gott wird es gelingen." —

Der folgende Abschnitt erzählt von der Abfahrt des Schiffes. Wir werden später ein Lesestück lesen in dem die Abfahrt eines Schiffes näher beschrieben ist — „das Seeschiff," Seite 314 — und daher wollen wir uns jetzt bei diesem Abschnitt nicht länger aufhalten.

Weshalb mußte Herr Hermann Gruit befürchten, daß Jansen nicht wiederkehre? Er blieb über die Zeit aus.

Es verbreitete sich das Gerücht, daß in der Gegend der südamerikanischen Stadt Neu-Amsterdam deutsche Handelsschiffe gescheitert seien. Wodurch wurde Herr Hermann nun vollends bankrott? — Ein Sprichwort sagt: „Gut verloren, Mut verloren" — so ging es Herrn Hermann auch: er seufzte schwer, als er sah, daß die Schulden sein Vermögen überstiegen. —

„Ehre verloren, alles verloren." Seine Ehre wollte Herr Hermann retten, und er rettete sie auch. Was that er, sobald er sich überzeugt hatte, daß die Schulden sein Vermögen überstiegen? Er meldete sofort seinen Bankrott an. — Er legte freiwillig die Ehrenzeichen seiner Ratsherrnwürde ab. Das Ratsherrnamt ist ein Ehrenamt, einer der bankrott ist, kann nach dem Gesetz kein Ehrenamt bekleiden. — Woraus geht hervor, daß man Mitleiden mit Herrn Hermann hatte? Es ging aber hier, wie es überall geht, der Eigennutz ertötet auch die edelsten Gefühle. Wer war nämlich böse über die bewilligte Frist. Worauf drangen sie?*)

Mit welchen Worten schildert uns der Erzähler den Schmerz Hermanns? — Den seiner Frau? Wer hatte keine Ahnung von dem großen Schmerz der Eltern? — Wodurch stieg der Schmerz der Familie Gruit van Steen aufs höchste? An diesem Schmerze kann man sehen, wie sehr Hermann seinen Vater geliebt und geehrt haben muß, da er alles andere, die größten Kostbarkeiten,

*) In der nächsten Rechenstunde können Aufgaben aus der Verteilungsrechnung gelöst werden — (Vergl. die Vorbemerkung).

weniger schätzte als den Sessel, in dem sein Vater verschieden, von dem aus dieser ihn vielleicht sterbend gesegnet. Herr Hermann hat also gethan, was das 5. resp. 4. Gebot von uns fordert. Dafür erfüllte aber auch Gott an ihm dessen Verheißung. — Inwiefern bewahrheitete sich an ihm die Überschrift des Lesestücks? —

Totalauffassung: Jetzt wird von den Kindern der Inhalt der Erzählung ausführlich, mit Einflechtung der in der psychologisch-ethischen Betrachtung entwickelten Gedanken, angegeben.

II. Denken.

a. Vergleichen — Urteilen (Associationsstufe).

1. Mit Lesestücken. („Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten" und „die sonderbare Mauer.")

Wie wurde der dreißigjährige Krieg die Ursache zu der Not der Familie Gruit van Steen? Während des dreißigjährigen Krieges nahmen 1. die Konsumenten ab, wurden 2. die Straßen unsicher, wurden 3. viele Kunden unfähig zu zahlen, mußte Herr Hermann 4. seine Waren aus zweiter Hand beziehen.

Wie wurden die deutschen Freiheitskriege die Ursache zu der Not der armen Familie in Schleswig? Das Kriegsjahr 1814 brachte die rohen Kosaken nach Schleswig, vor denen nichts sicher war. In beiden Fällen war also die Not eine unverschuldete. Wie suchte Jansen die drohende Gefahr abzuwenden? Wie die alte Mutter? Beide thun das Ihre, um die Not abzuwenden. Was gab Jansen den Mut, die gefährliche Reise zu wagen? Durch welche Worte beweist die alte Mutter ihr Gottvertrauen? Beide vertrauen auf Gott. Wie hilft Gott dem Handelshause Gruit van Steen? Wie der armen Familie in Schleswig? Beide werden von Gott aus der Not errettet. — Zu ähnlichen Vergleichen können auch die Lesestücke: „Das Kind unter den Wölfen", „Wie Gott einen Menschen durch Hunde vom Tode errettet" u. a. verwendet werden.

2. Mit biblischen Geschichten (Isaaks Heirat).

Wie thun Elieser und Jansen bei ihrem Unternehmen das Ihre, damit es gelingt? Sie rüsten sich aus mit allem Notwendigen zur Reise. Sie wagen eine weite, gefährliche Reise. Wie beweisen sie ihr Gottvertrauen? — Jansens Wort: Mit Gott wird es gelingen; Eliesers Gebet am Brunnen. Inwiefern trugen auch Abraham und Hermann das Ihre zum Gelingen des Unternehmens bei? Helfen mit bei der Ausrüstung zur Reise. Was mögen sie während der Abwesenheit ihrer Knechte gethan haben? Gebetet, daß Gott seinen Segen zu dem Unternehmen geben möge. Was that Herr Hermann, sobald er merkte, daß die Schulden sein Vermögen überstiegen? — Er wollte lieber ein Bettler werden, als jemand um das Seine bringen. Er blieb auf Gottes Wegen. So thaten die Menschen das Ihre. Wie that nun auch Gott das Seine?

Gott ließ in beiden Fällen das Unternehmen über Erwarten gelingen. — Es kann noch als Gegenstück die Geschichte von den Kundschaftern herangezogen werden. Dort Murren und Mißtrauen gegen Gott, anstatt Vertrauen auf Gott. Als daher die Kinder Israel das Land einnehmen wollen, werden sie von den Kananitern geschlagen.

b. Zusammenfassen — Begriffsbildung (Systemstufe.)

Wann darf jemand in der Not von Gott Hülfe erwarten?

Wenn er:

1. unverschuldet in Not geraten ist.

2. Das Seine gethan hat, um die Not abzuwenden.

Thu du das Deine, so thut auch Gott das Seine.
Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen,
Verricht das Deine nur getreu.

3. auf Gott vertraut.

Vertrau auf Gott, er hilft in Not.
Rufe mich an in der Not, so will ich Dich erretten.
— Und trau des Himmels reichem Segen,
So wird er bei dir werden neu.
Denn welcher seine Zuversicht
Auf Gott setzt, den verläßt er nicht.

III. **Anwenden.** (Methodenstufe.)

a. Weise nach, daß die Überschrift zu dem Lesestücke paßt! Gott half nicht gleich, als das Handelshaus in Verfall geriet; auch da noch nicht, als der gefürchtete Bankrott wirklich eintrat; ja, Gott ließ es zur Versteigerung der dem Handelshause gehörenden Sachen kommen. Erst als der von der ganzen Familie wie ein Heiligtum verehrte Sessel unter den Hammer kommt und damit die Not aufs höchste steigt, stellt sich Gott mit seiner Hülfe ein.

Weise nach, daß das Unglück der Familie Gruit van Steen ein unverschuldetes war! (Siehe den Vergleich der beiden Lesestücke: „Wenn die Not am größten ist Gott am nächsten" und: „Die sonderbare Mauer".) Was sollen wir thun, wenn wir in Not geraten? —

b. 1. Aufsuchen von Liederstrophen, die zu der Erzählung passen. —

Wer nur den lieben Gott läßt walten, 1. 4—7.

Befiehl du deine Wege 1. 8—10.

Die genannten Liederstrophen werden zu der Erzählung in Beziehung gesetzt. Wir erlauben uns, die Ausführung anzudeuten:

Als Jansen über die Zeit ausblieb, da trat der gefürchtete Bankrott wirklich ein. Es schien, als habe Gott die Familie Gruit van Steen vergessen, als habe alles Beten und Gottvertrauen nichts geholfen. (Befiehl du deine Wege V. 9.)

Da aber Herr Hermann fortfuhr in den Wegen des Herrn zu wandeln,

half ihm der Herr aus der Not, als sie aufs höchste gestiegen war und niemand mehr an Hülfe dachte. (Str. 10.)

2. Es werden hierhergehörende unbekannte Lesestücke vorgelegt:

aa. solche, welche denselben Grundgedanken enthalten, „damit der Schüler sich übe, das vorhin gelernte Allgemeine, was in diesen Beispielen steckt, leicht und schnell wiederzuerkennen.“ —

Peter Paasch in den Händen der Türken. Das Lied vom braven Mann. — Sehr schön stellt auch die Erzählung von Schubert: „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser“ (Lesebuch von Linnig, Teil I, Seite 130) den in Rede stehenden Gedanken dar.

bb. solche, welche zwar nicht denselben Grundgedanken enthalten, die aber dennoch in den geweckten Gedankenkreis hineingehören. Auch von diesen geben die Schüler die Beziehung zu dem in Rede stehenden Lesestück an.

Hamburg. Dieses Lesestück führt die aus der Gesellschaftskunde herangezogenen Stoffe teilweise weiter aus, geht aber leider oft über das Verständnis der Schüler hinaus.

Das Seeschiff. Der erste Abschnittt dieses Lesestückes beschreibt die Abfahrt eines Seeschiffes, enthält also einen Kommentar zu der Abfahrt Jansens. Der übrige Teil bietet eine genaue Beschreibung einer Kauffahrteifregatte.

c. Aufgaben zu schriftlicher Bearbeitung. (Aufsatzübungen.)

1. Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten, eine erweiterte Inhaltsangabe (Totalauffassung).

2. Jansen und Elieser, eine vergleichende Charakteristik:

Beide sind fromme Diener eines frommen Herrn. Beide dienen ihren Herren nicht mit Dienst vor Augen 2c. Beide unternehmen für ihren Herrn eine weite, gefährliche Reise u. s. w. (Vgl. Nr. 2 unter Vergleichen.)

3. „Wenn die Not am größten, ist Gott am nächsten“ und: „Die sonderbare Mauer,“ eine Vergleichung. (Siehe Nr. 1 unter Vergleichen.)

Anhang.

Großhandel und Kleinhandel, ein Kapitel aus der Gesellschaftskunde.

Welchem Stande gehörte Hermann Gruit van Steen an? Kaufleute im Heimatsorte nennen lassen! Was kann man bei Flaskamp kaufen? Zucker, Kaffee, Thee, Reis 2c. nennt man Kolonialwaren, weil sie aus den Kolonien kommen. Englische, holländische, deutsche Kolonien nennen lassen. (Vgl. das Kapitel der Geographie.)

Die Kaufleute in Mülheim verkaufen ihre Waren meistens in kleinen Mengen,

darum heißen sie Kleinhändler. Es giebt auch Kaufleute, die ihre Waren in großen Mengen verkaufen (Großhändler). Hermann Gruit war ein Großhändler. Warum? Manche Großhändler kaufen große Mengen Waren in der Heimat und versenden sie nach fremden Ländern, hier kaufen sie wieder große Mengen Waren und bringen sie in die Heimat. Die Großhändler vermitteln erstens den Austausch der Waren zwischen der Heimat und der Fremde. Andere Großhändler kaufen große Mengen Waren von den Fabrikanten ꝛc. und verkaufen sie an die einzelnen Kleinhändler. Die Großhändler vermitteln zweitens den Austausch der Waren zwischen Fabrikanten und Kleinhändler. Die Kleinhändler verkaufen die Waren an die einzelnen Leute, welche die Waren gebrauchen, resp. verbrauchen (Konsumenten). Die Kleinhändler vermitteln den Austausch der Waren zwischen Großhändler und Konsumenten. Nachweisen, daß dann, wenn die Kleinhändler schlechte Geschäfte machen, auch der Großhändler seine Waren nicht absetzen kann — und wenn die Kleinhändler ihr Vermögen verlieren, auch der Großhändler Verluste hat.

Es kann nun noch darauf hingewiesen werden, daß gerade die Seestädte für den Großhandel günstig sind und daher die meisten deutschen Großhändler in Hamburg und Bremen wohnen. Um dies den Kindern recht deutlich zu machen, können in der Rechenstunde Aufgaben über Transportkosten gerechnet werden. Wir erlauben uns, eine derartige Aufgabe hierherzusetzen: 10 000 kg. Ware kostet als Eisenbahnfrachtgut für 10 km. im Durchschnitt 3,83 M. an Transportkosten. Von Hamburg bis Mülheim sind 373 km. Wenn nun ein Kaufmann in einem Jahre 5 000 000 kg. Ware verkauft, wie viel hat er bei gleichen Verkaufspreisen mehr verdient, wenn er in Hamburg wohnt, als wenn er in Mülheim wohnt?

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Korrespondenzen.

Aus Nassau. (Vortrag des Schulrats Risch in Wiesbaden über den Religionsunterricht.) „Der Religionsunterricht ist das A der Volksschule.“ Dieses Wort Schüren's muß den ungeteilten Beifall aller derer finden, die den Befehl des Herrn: „Lasset die Kindlein zu mir kommen“ bei ihrer Schularbeit nie aus Auge und Herzen verlieren. Soviel daher auch über die Erteilung dieses wichtigsten aller Unterrichtsgegenstände schon geredet und geschrieben worden ist: es ist immer wieder von Interesse, wenn das Thema: „Religionsunterricht“ zur Diskussion gestellt wird. Ganz besonders aber muß das Interesse der beteiligten Kreise rege werden, wenn der Schulrat des Bezirkes über diesen Gegenstand zu referieren sich entschließt. Das war denn auch der Grund, daß zu einer

am 22. April d. J. in Diez a./L. tagenden „Konferenz evangelischer Geistlichen und Gemeindeglieder,“ in welcher Herr Schulrat Risch von Wiesbaden einen Vortrag hielt über das Thema: „Der Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule“, sich Schulinspektoren, Geistliche und Lehrer (andere „Gemeindeglieder“ waren nur spärlich vertreten) so zahlreich eingefunden hatten, daß die zu diesem Behufe bisher zur Verfügung gestellte Aula der höheren Bürgerschule nicht genügte, sondern die Verhandlungen in der evangelischen Kirche stattfinden mußten. Da auch für weitere Kreise die Darlegungen des Referenten nicht ohne Interesse sein dürften, so seien dieselben hierdurch der Hauptsache nach mitgeteilt.

Nach dem Programme hatte der Vortragende seinen Ausführungen folgende drei Punkte zu Grunde gelegt:

1. Der Lehrplan.
   a) Leitende Gesichtspunkte für die Aufstellung desselben;
   b) Specielle Stoffverzeichnisse.
2. Die Teile des Religionsunterrichtes.
   Abgrenzung und Zusammenfassung desselben auf den einzelnen Stufen des Unterrichts.
3. Zur Methodik der einzelnen religiösen Disciplinen.

Da der Vortrag frei gehalten wurde, dazu die Sache selbst auch vielfach ineinandergreift, so wurde die Disposition zwar im großen und ganzen, nicht aber bis in's einzelne streng innegehalten; namentlich wurden bei Besprechung der beiden ersten Teile vielfach methodologische Winke und Bemerkungen eingestreut. Unser Referat soll indes im Anschlusse an das Programm ausgeführt werden.

Der Religionsunterricht ist, so führte der Vortragende in der Einleitung aus, als „Kern und Stern des gesamten Unterrichts“ der wichtigste, aber auch der schwierigste Gegenstand der Volksschule; der wichtigste, weil durch denselben die Kinder sollen festgemacht werden in der Hoffnung des ewigen Lebens. Schwierig ist dieser Gegenstand aus verschiedenen Gründen. Die Hauptschwierigkeit besteht darin, daß dem Lehrer bei diesem Unterrichte nicht, wie bei andern, fördernde Anschauungsmittel zu Gebote stehen, und es ist daher sehr schwer, in verständlicher, konkreter Weise zu den Kindern zu sprechen. Die einzige konkrete Unterlage beim Religionsunterrichte ist die lebensvolle Erzählung, und die ist eine große Kunst. Auch noch anderer Schwierigkeiten, welche dieser Gegenstand mit sich bringt, wurde Erwähnung gethan (z. B. daß bei ungeschickter Behandlung leicht solchen Sünden Vorschub geleistet werden kann, von denen das Kind bisher noch gar nichts wußte ꝛc.) und dann betont, daß darum der Religionsunterricht, wie kein anderer, einen ganzen Mann erfordere. Die unerläßliche Vorbedingung für den evangelischen Religionslehrer sind darum zwei Eigenschaften: Treuer Glaube und musterhafter Lebenswandel.

Als Ziel des Religionsunterrichtes wurde das bezeichnet, was von den „Allgemeinen Bestimmungen“ als solches in ganz vortrefflicher Weise bestimmt sei: „Einführung der Kinder in das Verständnis der Bibel und das Bekenntnis der Gemeinde.“

Zur Erreichung dieses hohen Zieles ist vor allen Dingen notwendig ein bestimmter, feststehender Lehrplan, welcher genau angiebt, was in einem Jahre zur Aneignung kommen soll, damit der Lehrer nicht im Ungewissen tappt und sich auf breite Abwege verliert. Der erste Gesichtspunkt bei Aufstellung des Lehrplans ist also der, daß für jede einzelne Kategorie von Schulen

genau angegeben wird, was in den verschiedenen Abteilungen zur Aneignung kommen soll. Bezüglich dieses Punktes ist es nun von großer Wichtigkeit, daß nicht zu viele Abteilungen vorhanden sind. Hier empfahl nun der Referent eine Einteilung, welche im Regierungsbezirke Wiesbaden bisher unbekannt war. Die einklassige Schule nämlich soll (wie auch eine kurz vorher ergangene Regierungsverfügung besagt) in zwei Abteilungen unterrichtet werden: 1. Abteilung: die fünf oberen Jahrgänge und 2. Abt.: die drei unteren. Die erste Abteilung (Mittel- und Oberstufe) wird zusammen in wöchentlich drei bezw. vier Religionsstunden unterrichtet, während bei der 2. Abteilung der erste Jahrgang in halbstündigen Lektionen allein unterrichtet werden kann. Die 2. Abteilung empfängt wöchentlich drei Stunden Religionsunterricht.

Bekanntlich sagen die „Allgemeinen Bestimmungen" betreffs der Gliederung der Volksschule:

„Die Volksschule, auch die einklassige, gliedert sich in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen entsprechen."

Demgemäß waren bei uns bisher die Abteilungen in der Art abgegrenzt, daß die 1. (Unterstufe) zwei, die 2. (Mittelstufe) drei und die 3. (Oberstufe) ebenfalls drei Jahrgänge umfaßte. Im ehemaligen Herzogtume Nassau war die Einteilung der Volksschule eine noch andere. Es gab nämlich vier Klassen mit je zwei Jahrgängen. Gegen diese Einteilung gebührte unserer bisherigen dreistufigen entschieden der Vorzug. Wie sich die neue Einteilung bewähren wird, darüber müssen bei uns wenigstens erst Erfahrungen gesammelt werden. Es sei übrigens bemerkt an dieser Stelle, daß nur im Religionsunterrichte, in den Realien und im Gesang die fünf bezw. drei Jahrgänge gemeinsamen Unterricht empfangen sollen; im Rechnen und im Deutschen sollen auf der Ober-, wie auf der Unterstufe je zwei Abteilungen gebildet werden. Der zweite leitende Gesichtspunkt bei Aufstellung des Lehrplans ist:

Der Unterrichtsstoff ist möglichst zu beschränken. Mehr Stoff, als eine wirklich fruchtbringende Behandlung zuläßt, darf der Lehrplan nicht enthalten. Denn beim Religionsunterrichte kommt es nicht sowohl auf die Menge nackten, vielleicht unverstandenen Wissens an, als vielmehr darauf, daß der behandelte Stoff bleibendes Eigentum des Schülers werde. Daher ist an einen entsprechenden Lehrplan 3. die Forderung zu stellen, daß er den Lehrstoff nicht bloß im großen und ganzen für ein Jahr feststellt, sondern das Jahrespensum muß in kleinere Aufgaben zerlegt sein. Zu einem Lehrplan gehört daher als Anhang ein specielles Stoffverzeichnis, in welchem genau die biblischen Geschichten, Bibelsprüche und Liedstrophen angegeben sind, welche sich die betreffende Abteilung aneignen soll, damit der Lehrer wisse, was er als bekannt voraussetzen darf und was nicht. Zugleich aber ist in dem Stoffverzeichnis die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Monate anzugeben. Zunächst wurde nun dieser Teil des Vortrags zur Diskussion gestellt. Dieselbe förderte aber keine wesentlichen, sachlichen Momente zu Tage, sondern drehte sich meist nur um die Abgrenzung der Abteilungen und die Zahl der wöchentlichen Religionsstunden. Die einzig praktische und sachlich wichtige Bemerkung machte Generalsuperintendent Dr. Ernst, indem er vorschlug, daß von sachkundigen Leuten ein Normalplan mit Verteilung der Unterrichtspensen auf die einzelnen Monate möge ausgearbeitet werden, welcher dann bei Aufstellung der Lehrpläne als Anhaltspunkt resp. Richtschnur zu dienen habe, ein Vorschlag, der indes von der Versammlung als solcher

nicht weiter in Erwägung gezogen wurde, wenn sicherlich auch viele der anwesenden Schulinspektoren in ihren Inspektionen nach demselben verfahren werden.

Als Teile des Religionsunterrichts führte der Referent an: Biblische Geschichte mit Bibellesen und Perikopen, Kirchengeschichte, Katechismus und Kirchenlied. In der mehrklassigen Schule sei Bibellesen auf der Oberstufe die Hauptsache, während hier die biblische Geschichte eine mehr repetitorische Behandlung erfahren könne. Oberste und wichtigste Regel sei eine passende Verbindung und Zusammenfassung der einzelnen Disciplinen, wodurch nicht nur Zeit gewonnen, sondern auch die Aneignung des Stoffes seitens der Schüler wesentlich befördert werde. Was den Umfang des im Religionsunterrichte zu behandelnden Lehrstoffes anlangt, so wurde das als Grundlage bezeichnet, was diesbezüglich in den „Allg. Best." vorgeschrieben ist. Beispielsweise sei die in denselben zur „gedächtnismäßigen Aneignung" angegebene höchste Zahl von Liedern (20) nicht zuviel. Katechismus und, da wir Simultanschulen besitzen, Kirchengeschichte seien als selbständige Unterrichtsfächer zu behandeln. Dagegen bezeichnete Ref. es als durchaus falsch, die Bibelkunde als separaten Lehrgegenstand auftreten zu lassen. Diese sei vielmehr, wie auch die Geographie des heil. Landes, mit der biblischen Geschichte zu verbinden, und zwar so, daß sie gewissermaßen das Unterrichtsresultat der letzteren bilde. Betreffs der zu behandelnden Kirchenlieder wurde betont, daß bei Auswahl derselben in Nassau ganz besonders darauf Rücksicht zu nehmen sei, daß das zu lernende Lied nicht zu sehr verstümmelt sei. Wie unglücklich aber im „Nassauischen Gesangbuche" vielfach die Kernlieder der evangelischen Kirche verändert sind, das zeigte Referent an einem eklatanten Beispiele. Die dritte Strophe des bekannten, wundervollen Neander'schen Liedes: „Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren" heißt dort nämlich so:

„Lobe den Milden, der Nahrung dem Leibe bescheret,
Kraft und Gesundheit und Frieden und Rettung gewähret!
In wie viel Not
Hat nicht der gnädige Gott
Leiden in Freuden verkehret."

Da ist in der That aus der duftenden Poesie des Urtextes eine zerpflückte, ihrer Schönheit gänzlich entkleidete Blume geworden, die trauernd am Boden liegt und unser tiefes Mitleid herausfordert.

„Zur Methodik der einzelnen religiösen Disciplinen" führte der Vortragende die allgemein bekannten und anerkannten pädagogischen Grundsätze an und erläuterte dieselben teilweise an konkreten Beispielen. Einführung in das Verständnis und Einprägung des Lehrstoffes, passende Verbindung der einzelnen Disciplinen, Darbietung von lebensvollen Bildern aus der heiligen Geschichte, lebendiges, anschauliches, aus gläubigem Herzen kommendes Vorerzählen, kein Auswendiglernen, sondern Nacherzählen, abschnittweise Behandlung der biblischen Geschichte und des Kirchenliedes, Vermeidung von weitschweifigen Katechisationen, dagegen Einführung in das Verständnis des Bibeltextes, festes Einprägen der fünf Hauptstücke: Das waren die hauptsächlichsten Punkte, welche „zur Methodik" angegeben und teilweise weiter ausgeführt wurden. Besonders angenehm berührte es, daß der Herr Schulrat in betreff der Behandlung des Kirchenliedes vor zu ausführlichen Erklärungen warnte. Man solle dem Kinde den Sinn des Liedes erschließen und dieses dann auf das Gemüt und den Willen des Kindes einwirken lassen. Und wir sagen: Wo diese Einwirkung nicht ausbleibt, da ist die Behandlung des Kirchenliedes eine fruchtbringende gewesen.

Auf die Frage: „Verstehst du, was der Dichter mit diesen Worten sagen will?“ antwortete einst eine Schülerin: „Ich fühle, daß ichs verstehe.“ Die hatte keinen schlechten Unterricht genossen.

Den Schluß des Vortrages bildete ein kurzer Hinweis darauf, daß die Kinder in der Schule nicht bloß Gebete, sondern beten lernen sollten. Damit war die Sache kurz und sehr treffend bezeichnet. Der ganze Religionsunterricht soll und muß ein solcher sein, daß Herz und Gemüt des Kindes zu Gott erhoben werden. Wie dieses Ziel zu erreichen ist, das läßt sich freilich nicht lehren, sondern die Sache liegt eben so, daß da, wo der Lehrer selbst innigen Gebetsumgang mit seinem Gott pflegt, auch die Schüler eben „beten lernen.“ Ist das aber erreicht, dann hat die Schule ihre Schuldigkeit gethan, der Religionsunterricht ist ein reich gesegneter gewesen. Daß er das sein möge, das war der Schlußwunsch des Referenten.

Segringen, den 1. Mai 1885. Sehr geehrter Herr Redakteur! Schicklicher wäre dieser Brief am 1. April geschrieben worden; aber man verpaßt mitunter den geeignetsten Zeitpunkt, und so erging es mir diesmal. Ich weiß nicht, ob Sie schon von mir gehört haben, aber mein Nachbar, der Barbier, ist Ihnen ganz gewiß längst durch den guten, etwas plauderhaften Hebel bekannt geworden. Um allen Mißverstand auszuschließen, bemerke ich, daß der jetzige Barbier der Sohn ist, welcher zu Hebels Zeit bei dem Vater als Lehrjunge im Geschäft und zugleich als Sprachlehrer thätig war. Er ist jetzt schon ein recht alter Herr, ich mag ihn gut leiden und wir unterhalten stets eine friedliche Nachbarschaft. Von den Sprachstunden, die er früher dem Hansel und später auch andern Hanseln gab, plaudert er noch zuweilen mit Vergnügen und weiß dabei den Wert der treuen Wiederholung recht herauszustreichen. „Wenig, aber stets mit denselben Worten; das ist die Hauptsache.“ Das habe ich mir so oft erzählen lassen, daß es natürlich ist, wenn ich für meine Schulpraxis daraus Nutzen gezogen habe. Hat der Lehrjunge durch seine Kunststücke mit dem Hansel Ehre und der Barbier guten Zuspruch erworben, so ist das für mich ein Fingerzeig, wie ich zu verfahren habe, um durch meine Schulhansel — Sie nehmen mir doch nicht übel, daß ich diesen Ausdruck gebrauche, er lag so nahe — zu denselben Glücksgütern zu gelangen.

So weit schreibe ich lediglich für Sie, um mich nämlich vorzustellen. Sie werden mich nun hinlänglich kennen und mir gestatten, auf die Ursache und den Zweck meines Schreibens zu kommen. Neulich saßen wir Lehrer nach der Konferenz noch etwas zusammen, wo einem je und dann das Herz aufgeht. Da klagten dann einige Kollegen über die Überbürdung der Schule durch den Stoff; sie selbst seien unmöglich im stande, sagten sie, nachdem sie eine ordentliche Einleitung und Anknüpfung gemacht hätten, den Lehrstoff pflichtmäßig allseitig darzustellen und denselben dann noch, wie es sich gehöre, in mehrfacher Art zu verarbeiten. Die Zahl weiß ich nicht ganz genau; es kam ein System und eine Methode dabei vor. Da ich nun meinen Unterricht stets systematisch gebe und auch auf Methode halte, was mir gar nicht schwer fällt, so merkte ich, daß wohl die Einleitung meinen Kollegen die Arbeit so schwer mache, und mir fiel unser früherer Pastor ein. Der begann die Predigt stets mit einem langen Eingang, in welchem er von allerlei handelte, so daß ich oft zu mir sagte: Nun soll mich doch wundern, zu welchem Thema es heute geht. Oft erriet ich es gar nicht. Jetzt haben wir die Sache viel schöner: es kommt sofort der Text

mit der Predigt, und der Pastor hat dann die Freiheit, das, was sonst im Eingang von allerlei Sachen vorkam, zur Abwechselung in die eigentliche Predigt zu schieben. Aber ich fürchte, es giebt künftig wieder lange Einleitungen; denn ein Student erzählte mir neulich, daß er bei einem Professor über drei Monate die Einleitung zu einem biblischen Buche gehört habe, aber nur einen Monat sei von dem Buche selbst die Rede gewesen. Und so ist es leicht möglich, daß wir später wieder lange Einleitungen bei der Predigt erhalten. Meine Kollegen schienen mir schon vollständig in dieser Art zu stecken.

Da sie nun an dem Tage so sehr gedrückt waren, konnte ich es nicht lassen, ihnen etwas Mut zuzusprechen. Man offenbart freilich nicht so leicht ein Zunftgeheimnis, sondern sagt sich: Laß die andern auch darüber nachdenken, wie sie ihre Arbeit praktisch anfangen. Meine gutmütige Natur aber wird von solcher Selbstsucht doch nur wenig geplagt, das darf ich wohl sagen, und ich helfe gern, besonders wenn es sich mit Worten machen läßt. Also begann ich: „Liebe Herren Kollegen, es thut mir leid, daß Sie so verzagt sind. Die Hauptsache bei uns ist die Methode, und ich glaube, daß Sie die verkehrte haben, schon wegen der Einleitung und Anknüpfung. Ich knüpfe stets da an, wo ich in der vorigen Stunde aufgehört habe und gehe gleich zur Sache, ganz nach dem Worte des Dichters: „dann knüpfen ans fröhliche Ende den fröhlichen Anfang wir an." Gehen Sie dann aber auch w e i t e r! Goethe sagt, man solle nicht immer denselben Dreck treten. Was könnte es uns fördern, wenn wir mit einem pflügenden Landmann 60—70 mal den Weg über ein Grundstück machen wollten? Kennten wir dasselbe besser, oder hätte unsere Einsicht zugenommen? Offenbar ist es gescheiter zu sagen: das Stück ist gut, es gehört dem und dem. So geht es auch mit dem geschichtlichen Unterricht, über den Sie soviel zu klagen haben. Sie sprechen von anschaulicher Vorführung und von der Wichtigkeit der kulturgeschichtlichen Zustände. Aber, mein Gott, ist es denn so wichtig, daß sich die Kinder bei der Lebensbeschreibung Karls des Großen alles richtig vorstellen? Meinetwegen mögen sich die Kinder Karl den Großen ungefähr als unsere Offiziere gekleidet vorstellen. Ist das etwa schlimm? Sie selbst, wenn Sie das Gedicht „Klein Roland," „Frau Bertha saß in der Felsenkluft" lesen, denken vielleicht, daß Karl sich just mit der Gabel ein Stück Wildbraten zu Gemüt geführt habe, obschon Karl wohl Heu- und Mistgabeln aber eine Gabel zum Essen niemals gesehen haben kann, auch wird sein Messer wohl anders beschaffen gewesen sein als die von unsern geschickten Zeitgenossen hergestellten Patent- oder Gemüsemesser. Stört aber dies Alles auch nur im mindesten den poetischen Genuß? Lassen wir das also auf sich beruhen und verzichten wir auf ein bei jeder Schule sonst nötiges Raritätenkabinett! Wenn wir durch einen Wald gehen, so laufen wir nicht kreuz und quer, bis wir jeden Baum besehen haben; die Hauptsache ist, daß wir hindurch kommen. So ist es auch mit der Geschichte. Das Wichtigste für mich ist, daß die Männer und Zeiträume d a r a n gewesen sind. Ich habe mir für die Oberklasse einen halbjährigen Kursus angelegt zu 23 Wochen, davon gehen 3 Wochen zur Schlußwiederholung ab. Die erste Woche gehört den alten Germanen. Das Gelehrte fasse ich in 12 Sätze. Sie sollen sie hören: 1. Germanen — tapfer, treu, keusch; 2. Heiden, heilige Haine, Unsterblichkeit des Geistes. 3. Wodan, Walhalla für Tapfre und Gute — Hela für Böse. 4. 753 v. Chr. Rom gegründet. 5. 113 v. Chr. kommen die Cimbern und Teutonen. 6. 58 v. Chr. schlug Cäsar den Ariovist bei Besançon. 7. 9 nach Chr. schlug

Arminius den Varus im Teutoburger Walde. 8. 375 war die Völkerwanderung. Hunnen. 9. ein Teil der Franken zog nach Gallien, Angelsachsen nach Großbritannien und Longobarden nach Italien. 10. die Hauptvölker nach der Völkerwanderung waren: Alemannen und Bayern in Süddeutschland, Franken in Mitteldeutschland, Thüringer am Harz, Sachsen in Norddeutschland, Friesen in Holland und Wenden östlich von der Elbe. 11. Die nach Gallien vorgedrungenen Franken breiteten dort ihre Herrschaft immer weiter aus und nannten das Land Frankreich. 12. Ein bedeutender König der Franken hieß Chlodwig. Sehen Sie, das schreiben die Schüler in ein Heftchen und lernen es auswendig. In der zweiten Woche kommen die Franken daran mit 9 Sätzen, in der dritten Konrad I., Heinrich I. und Heinrich IV. mit 10 Sätzen. Die vierte Woche ist Wiederholung; (das habe ich von meinem Nachbar gelernt.) Die fünfte Woche bringt Lothar bis Ludwig von Bayern in 11 Sätzen. In der sechsten Woche kommen die Askanier mit 9 Sätzen; die siebente bringt Wiederholung. Die achte Woche dient dazu, die bayerischen Regenten der Mark mit 11, die neunte und zehnte die ersten hohenzollernschen Regenten mit 12 Sätzen festzulegen. Die elfte Woche bringt den dreißigjährigen Krieg, die zwölfte bis siebenzehnte Woche ist für die fernere Geschichte der Hohenzollern bestimmt, Woche achtzehn bis zwanzig für Kaiser Wilhelm. So habe ich mir alles in Sätze gebracht, habe leichte Präparation beim Morgenkaffee und glatte Wiederholung. Und ich sage Ihnen, es sitzt; denn jeder Schüler macht den Kursus viermal durch. Aus meiner Methode erwachsen mir stattliche Vorteile: erstens ist immer der Lehrstoff präsent und selbst für eine halbstündige Prüfung in diesem Lehrfache ist immer Stoff genug vorhanden; dann aber können auch die Schüler Schlag auf Schlag die gewünschten Antworten geben, und was das bei einer Revision bedeuten kann, brauche ich Ihnen nicht zu sagen. Drittens, man kann mir nicht wohl etwas anhaben. Machen Sie es auch so! Sie werden sich wohl dabei befinden. Leider kann ich den Unterricht zuweilen nicht selbst geben, sondern muß ihn für einzelne Jahrgänge einem Klassenlehrer abtreten. Dabei habe ich nur zu oft den Ärger, daß die unerfahrenen Leute wegen des Respekts vor der Seminarweisheit auf mein praktisches Verfahren nicht eingehen mögen und auch nicht rasch genug voranzukommen wissen. So habe ich mich z. B. kürzlich genötigt gesehen, den Kursus auf ein Jahr auszudehnen, was mir herzlich leid thut, denn ich sehe es schon voraus, daß die Sicherheit fehlen wird. Also, meine Herren, fassen Sie Mut und versuchen Sie meine Praxis!" —

So ungefähr sprach ich; man kann das nur nicht alles so zu Papier bringen. Aber das sage ich Ihnen, ohne mich damit rühmen zu wollen, niemand widersprach mir. Ein allgemeines Lächeln zog über die Gesichter der eben noch so Verzagten, und ich sah darin, wie mir scheint mit Grund, die heraufziehende Hoffnung einer bessern Zukunft.

Nun dachte ich, es gebe vielleicht noch mehr solcher Lehrer, denen eine Anweisung dieser Art die Arbeit erleichtern könnte, und darum habe ich Ihnen geschrieben. Sie werden als erfahrener Redacteur nun schon wissen, was Sie zu thun haben. Ich habe übrigens auch eine Anweisung, wie man in einem halben Jahre in der Oberklasse die ganze Geographie durchnehmen kann; man hat dieselben Vorteile wie bei der Geschichte. Sie brauchen mir nur zu schreiben, dann teile ich sie mit.

Und nun leben Sie wohl! Ich hoffe, bald Ihrerseits durch ein Schreiben erfreut zu werden und zeichne ganz ergebenst und bescheiden Poeta.

Bemerkung der Redaktion: Wir glaubten, die Zuschrift unseres Segringer Freundes den Lesern nicht vorenthalten zu dürfen. Er hat seine Geißel so vortrefflich geschwungen, daß wir es nur bedauern, daß ihm thatsächliche Verhältnisse die Veranlassung dazu gegeben. Hoffentlich wird ihn niemand zu einer Fortsetzung reizen; sollte es doch geschehen, werden wir ihm gern die Spalten wieder öffnen.

Die Einweihung des neuen Seminargebäudes zu Dillenburg.

Das ehemalige Herzogtum Nassau besaß zur Zeit der Einverleibung in Preußen zwei Lehrerseminare, ein evangelisches zu Usingen und ein katholisches zu Montabauer. Durch die Bildung des Regierungsbezirks Wiesbaden, der außer dem ehemaligen Herzogtum Nassau noch einige andere Gebiete umfaßt, trat das Bedürfnis nach Errichtung eines dritten Seminars zu Tage, und diese wurde denn auch anfangs der 70er Jahre seitens des Ministeriums beschlossen und vom Landtage genehmigt, so daß im Frühlinge 1874 das Lehrerseminar in Dillenburg mit zwei Lehrern und einer Schulklasse von 24 Schülern eröffnet werden konnte.

Da die Stadt der Anstalt ein besonderes Gebäude nicht überweisen konnte, so mußte zunächst ein Privatgebäude gemietet werden. Selbstverständlich konnte dieses, nachdem die Seminaranstalt sich mit jedem Jahre vergrößerte und endlich gegen 90 Zöglinge in 3 Klassen zählte, für die Bedürfnisse nicht mehr ausreichen, und man sah sich daher vor die Alternative gestellt, entweder ein neues Seminargebäude zu errichten, oder das Dillenburger Seminar ganz aufzuheben. Waren in dem gemieteten Gebäude die für den Seminarunterricht erforderlichen Räume schon sehr beschränkt (die Gesangstunden z. B. mußten im städtischen Rathaussaale gehalten werden, und wenn man ein Konzert veranstalten wollte, so sah man sich genötigt, zu diesem Zwecke einen Saal in einem Gasthofe zu mieten), so konnte die Seminarübungsschule im Seminargebäude gar nicht untergebracht werden, sondern blieb vorläufig in einem der Stadt gehörigen Schulhause. Daß diese Zustände auf die Dauer nicht fortbestehen konnten, war zum voraus klar. Aber einem Neubau stellten sich, wie leicht einzusehen, Schwierigkeiten entgegen und daher wurde hin und wieder schon die Befürchtung gehegt, daß eine Aufhebung event. Verlegung des Dillenburger Seminars bevorstehe. Den Bemühungen der städtischen Behörde jedoch, sowie der nassauischen Abgeordneten und namentlich des z. Z. in Eckernförde stehenden Seminardirektors Richter gelang es endlich, die Genehmigung zur Erbauung eines Seminargebäudes in Dillenburg zu erwirken. So wurde denn im Jahre 1883 mit dem Neubau begonnen, der nunmehr vollendet ist und am 17. April d. J. eingeweiht wurde. Der dem Staate gehörende sogenannte „Hofgarten", ein aus der nassau-oranischen Zeit stammender prächtiger, der Dill gegenüber liegender großer Garten gab einen Bauplatze ab für ein Lehrerseminar, wie wohl wenige im Regierungsbezirke hätten gefunden werden können. Hier ist denn auch der neue, stattliche Bau errichtet worden. Ein eigentlicher Monumentalbau ist derselbe gerade nicht, wenn vielfach auch recht deutlich erkennbare Renaissanceformen zur Anwendung gebracht worden sind. Das Gebäude enthält, da die Einrichtung des Seminars in Dillenburg die des Externates ist, außer den nötigen Lehrsälen nur Wohnung für den Direktor, einen Seminarlehrer und den Pedellen. Außerdem ist eine sehr schöne, mit allen Apparaten reichlich versehene Turnhalle erbaut worden. Die innere Ausstattung des Gebäudes

(gewölbte Decken in den geräumigen Korridoren, schöne Wand= Deckenmalereien, Gas= und Wasserleitung, letztere von der Stadt angelegt, zwei prächtige Kandelaber in der Aula, Heizvorrichtungen, kurz alles, was die neuere Baukunst an vorteilhaften Einrichtungen kennt) ist eine, man darf sagen brillante, wie denn überhaupt das immerhin auch im Äußern imposante 3stöckige Gebäude der Stadt zur Zierde gereicht. Von besonderem Vorteile ist namentlich auch der Umstand, daß das große Bauterrain nicht bloß die Errichtung von Spielplätzen und die Anlage von Gärten für die im neuen Hause wohnenden Lehrer, sondern auch die Herrichtung einer Seminarbaumschule gestattet. Bisher konnten, da eine Baumschule nicht vorhanden war, die Seminaristen wenigstens praktisch in der Obstbaukunde nicht unterrichtet werden. Diesem offenbaren Mißstande ist nun abgeholfen. Was nun die Einweihungsfeier betrifft, so war der Tag derselben seitens des Provinzial=Schulkollegiums nur 8 Tage vorher bekannt gegeben worden. Immerhin aber ließ es sich noch ermöglichen, nicht nur „Freunde und Gönner der Anstalt“ in der Nähe einzuladen, sondern auch den in der Ferne wohnenden ehemaligen Schülern des Dillenburger Seminars durch die Zeitung einen Aufruf zur Beteiligung an der Feier zugehen zu lassen. Da der Herr Oberpräsident leider verhindert und Herr Provinzialschulrat Dr. Kretschel kurz vorher in den Ruhestand getreten war, so war von Kassel niemand erschienen. Am Vorabende des Festes veranstaltete Herr Seminarmusiklehrer Wolfram in der evang. Kirche als Vorfeier ein geistliches Konzert, welches dadurch, daß Herr Wolfram ein Oratorium eigner Komposition zur Aufführung brachte, ein erhöhtes Interesse gewann. Beginnend mit einem mächtigen, schönen Chor, dessen Text, aus Psalm 100: Jauchzet dem Herrn, alle Welt, eine passende Einleitung bildete zu dem Oratorium, welches den Titel führt, „Die Aussendung der Apostel“, wurden der Auftrag des Herrn an seine Jünger, die Auffahrt Jesu, die Ausgießung des heil. Geistes und Petri erste Pfingstpredigt vorgeführt. Ein schöner Schlußchor: „Mache dich auf, Zion“ giebt dem Werke, dessen nähere Besprechung leider an dieser Stelle nicht angängig ist, einen effectvollen Abschluß. Nach dem Konzerte fand eine gemütliche Zusammenkunft statt, welche zu einer Stunde, die nicht verraten werden soll, zu Ende ging.

Die eigentliche Einweihungsfeier begann am 17. April morgens 11 Uhr in der Aula des neuen Gebäudes. Herr Generalsuperintendent Dr. theol. Ernst aus Wiesbaden verlas, nachdem die Seminaristen zuvor den Chor: „Jauchzet dem Herrn, alle Welt“ aus dem Wolfram'schen Oratorium vorgetragen hatten, den 121. Psalm, erflehte im Gebet den Segen Gottes für die Hausbewohner, für Lehrer und Schüler und vollzog darauf die Weihe des Hauses. Es folgte nun Gesang: „O heil'ger Geist kehr' bei uns ein“ und dann hielt Herr Direktor Baumann die Festrede.

Der heutige Tag, so führte er aus, sei ein Tag hoher Freude und großer Ehre für die Anstalt.

Nachdem das Seminar „über 10 Jahre als Waisenkind am Wege gestanden und bittende Hände ausgestreckt habe“, sei es nun in ein eignes stattliches Heim eingekehrt. Des freuen sich Lehrer und Schüler. Aber auch ein Tag der Ehre ist der Einweihungstag. Mit der eigenen Wohnung habe das Seminar erst eine Stellung gewonnen; es steht nun nicht mehr auf unsicheren Füßen und braucht vor anderen Anstalten nicht zurückzutreten. Darum ist aber der Tag der Einweihung zugleich auch ein Tag des Dankes. „Dank allen Denen, die dazu beigetragen haben, daß Hoffen und Harren endlich erfüllt worden sind, daß die

Anstalt ein eignes Haus beziehen kann, welches eine würdige Pflanzstätte für die Bildung der Jugend ist."

„Welches ist aber die Bedeutung dieses Hauses." Es soll zunächst sein ein Vaterhaus für die Zöglinge. Sie sollen empfangen und mitnehmen Rat und Trost, väterliche Mahnung und Warnung; im brüderlichen Beisammensein sollen sie sich als Glieder einer Familie fühlen.

Und auch ein Vorratshaus, eine Kornkammer soll das neue Seminargebäude sein. Zwar kann das Seminar seinen Schülern keinen großen Vorrat an Kunst und Wissensch. mitgeben; die Seminaristen sind in 3 Jahren nicht fertig. Aber ein tüchtiger Grund soll in der Seminarzeit gelegt werden. Die Zöglinge sollen von dieser Bildungsstätte des Geistes mitnehmen einen Vorrat an Lust und Freude für Amt und Beruf. Und wenn der Vorrat zur Neige gegangen ist, dann sollen sie zurückkehren und aufs neue holen Liebe zum Dienst an der Volksschule, Anregung und Ratschläge für das Wirken in dem schwierigen, aber segensreichen Amte, das sie überkommen. Bei dieser Gelegenheit versprach Redner, daß fortan durch jährliche Seminarkonferenzen, die bisher in Dillenburg nicht konnten gehalten werden, die Verbindung des Seminars mit den Arbeitern an der Volksschule im Lande hergestellt und unterhalten werden solle.

Aber auch ein Rüst- und Zeughaus soll das neue Gebäude sein. „Leben heißt kämpfen." Das Lehrerleben aber ist erst recht ein Kampf mit Feinden zur Rechten und Linken. Daher soll den Ausgesandten eine Waffenrüstung mitgegeben werden. Stumpfe oder unbrauchbar gewordene Waffen sollen erneuert werden. Die Waffenrüstung ist: Der Schild des Glaubens, das Schwert des Geistes, der Gurt der Wahrheit und der Helm des Heiles. So ausgerüstet, können sie Trotz bieten der Welt und allen Feinden.

Endlich soll das neue Haus ein Gotteshaus sein, ein Haus des Gebetes und der Gottesverehrung. Das waren die Hauptzüge der Rede. Nach Beendigung derselben sang der Seminarchor: „Jehovah; Deinem Namen sei Ehre, Macht und Ruhm." Hierauf schloß Herr Generalsuperintendent Dr. Ernst mit Gebet und Segen, und von der gesamten Festversammlung wurde stehend gesungen der Choral: „Nun danket alle Gott" u. s. w. Damit endete in erhebender Weise die offizielle Feier. Daß am Nachmittage das unvermeidliche Festessen mit den obligaten Toasten folgte, versteht sich ziemlich von selbst, und es wird dem Referenten wohl gerne ein Bericht über die letzteren erlassen. Dagegen darf nicht unerwähnt bleiben, daß am Abende als „würdiger Schluß" der Feier eine „gemütliche Zusammenkunft" veranstaltet wurde, bei der die „Gemütlichkeit" in verschiedenen Variationen zum Ausdrucke gelangte. Mancher Kantus, aus der Seminarzeit noch in lebhafter Erinnerung, stieg auf in die cigarrendampfgeschwängerte Atmosphäre und versetzte die Gesellschaft zurück in die „gute, alte Zeit", da man noch wohlbestallter Seminarist war; und ob Luna oder die holde Königin des Tages den letzten der Festteilnehmer auf dem Heimwege leuchtete —? Aus der Schule wird nicht geplaudert! Unbeschadet der Vollständigkeit dieses Berichtes kann solche Frage unstreitig unbeantwortet gelassen werden. —

Herr Seminardirektor Richter, dessen Schüler sich sehr darauf gefreut hatten, ihn einmal wiederzusehen, war leider nicht gekommen. Zum Schlusse sei noch erwähnt, daß Herr Lithograph A. Richter in Dillenburg ein wohlgelungenes Erinnerungsblatt zur Einweihungsfeier angefertigt hatte, welches nicht bloß eine schöne Abbildung des neuen Gebäudes, sondern auch die Namen aller Lehrer und

Schüler enthält, die seit dem Bestehen des Seminars in Dillenburg waren. Herr Richter hat zugleich auch ein Farbendruckbild vom Seminare zum Preise von 1 M. hergestellt, welches zum Einrahmen sehr geeignet ist. Ehemalige Schüler des Dillenburger Seminars, sowie die Teilnehmer an dem Einweihungsfeste werden gewiß die geringe Ausgabe (40 Pf. resp. 1 M.) für Anschaffung des Blattes nicht scheuen.

N. A. H.

Kirchliches Dekorum.

Es giebt ein kirchliches Dekorum, das leider so vielfach verletzt wird, oft unbewußt, aus Unkenntnis und wegen Mangels an kirchlichem Gefühl und Takt. Das geschieht von Geistlichen und Laien, von Organisten und Kantoren, wie von den Gliedern der Gemeinde in den Kirchstühlen. Es ist nicht unsere Aufgabe, in umfassender oder gar erschöpfender Weise von der Verletzung des kirchlichen Dekorums durch diesen oder jenen Stand hier des Weitern zu reden; wir beschränken uns darauf, einzelne Andeutungen zu geben über Unangemessenheiten, zu deren Abstellung der Lehrer mitberufen ist.

Die erste Bedingung dafür, ein Verständnis und ein Gefühl zu gewinnen für das, was sich schickt für die Kirche und was der Würde des Gotteshauses entspricht, ist der kirchliche Sinn, der sich kund giebt in der Freude an den schönen Gottesdiensten und in der Lust, den Tempel Gottes zu besuchen. „Herr, ich habe lieb die Stätte deines Hauses und den Ort, da deine Ehre wohnet!“ Wer das in Wahrheit dem Psalmisten nachsprechen kann, bei dem ist die erste und wichtigste Vorbedingung für ein kirchliches Verständnis vorhanden, bei dem wird sich auch, wenn sonst guter Wille vorhanden ist, ein Gefühl dafür herausbilden, was der Kirche wohl ansteht und was ihrer Würde, ihrem Dekorum widerstrebt.

Es verrät wenig kirchlichen Sinn, wenn es in einer Gemeinde fast allgemeine Sitte ist, erst nach Beendigung der Liturgie ins Gotteshaus zu gehen, um alsdann dem „Hauptteile“ des gemeinsamen Kultus, der Predigt beizuwohnen. Es kann nicht oft genug wiederholt und betont werden, daß auch im evangelischen Gottesdienste die gemeinsame Anbetung Gottes, die ihm dargebrachte Bezeugung seiner Ehre, die Hauptsache ist, der Liturgie, Gesang, Predigt und Sakrament in zusammenwirkender Weise dienstbar werden sollen. Dieser Gesichtspunkt sollte auch von den Geistlichen mehr hervorgehoben werden. Ein Diener der Kirche, welcher die Liturgie als eine Art Einleitung zu dem „wichtigsten“ Stück des kirchlichen Kultus, der evangelischen Predigt hinstellt und auch von dem Sakrament als von einer im Anschluß an den gemeinsamen Gottesdienst von einer kleinen Gemeinschaft feierlich begangenen heiligen Handlung redet, untergräbt sich jedenfalls in bedauerlicher Weise den sichern Boden, auf dem er mit seiner gesamten Wirksamkeit sich bewegt. Die Predigt kann auch bei dem begabtesten, treuesten und fleißigsten Geistlichen beim besten Willen nicht immer eine bedeutende oder gar kunstvolle Leistung sein; bei minder Begabten werden gewiß auch zum Teil schwache Predigten vorkommen. Wie, sollen nun geförderte Gemeindeglieder um deswillen sich von dem Hause Gottes fernhalten und ihr Thun damit rechtfertigen, daß ihnen in der Predigt gar zu wenig geboten werde? Wahrhaft kirchlicher Sinn verlanget und sehnet sich nach den Vorhöfen des Herrn, um mit

der Gemeinde zu feiern und sich der beseligenden Nähe des Hauptes der Kirche zu freuen. In solchem Sinne nimmt man dann auch dankbar jede Förderung durch die Predigt hin und läßt sich durch das Zeugnis von Christo gern erbauen.

Kirchlicher Sinn thut insonderheit auch einem Organisten und einem Leiter des kirchlichen Gesanges not. Es spricht sich solcher Sinn aus in der Wahl der Choral-Melodien, in der Auslese der Präludien und Postludien, selbst in dem Tempo und der Registrierung, sowie in der Wahl der Festmotetten und Responsorien. Ja, die Art, wie der Kantor den Kirchenchor leitet, bis herab auf die Äußerlichkeit, wie er mit dem Taktstock dirigiert, ist nicht gleichgültig; leicht ist die feine Grenze des Schicklichen überschritten, und die Kirche wird zum Konzertsaal oder zur Ressource. Um ein konkretes Beispiel anzufügen: Es ist nicht schön, wenn etwa beim Übergang von einem Akte des Gottesdienstes zum andern der Organist die Veränderung in der Registratur der Orgel in einer allen wahrnehmbaren, auffälligen Weise so bewirkt, daß er einen Baßton im Pedal so lange forttönen läßt, bis er diejenigen Register, deren er bedarf, ausgezogen. Eine solche Verknüpfung zweier aufeinanderfolgenden gottesdienstlichen Akte ist unschön und störend; sie läßt sich bei einiger Fertigkeit und Geschicklichkeit des Organisten sehr wohl vermeiden.

Alle in der Gemeinde, Geistliche, Gemeindekirchenrat und Gemeindevertretung in erster Linie, sollten dazu beitragen, daß alles würdig und angemessen im Gotteshause hergehe. Unzuträglichkeiten mancherlei Art erwachsen daraus, wenn, wie es an vielen Orten der Fall ist, die sämtlichen Kirchensitze verkauft oder vermietet sind und infolgedessen unter Verschluß gehalten werden. Es ist in der That in manchen Kirchen soweit gekommen, daß der „Fremdling, der in den Thoren ist," auch im Gotteshause als ein Verlassener und Heimatloser sich vorkommen muß. Man kann manchmal den Eindruck kaum los werden, daß das leidige Vermietungsunwesen im Gotteshause nur deshalb von Vielen so sehr verteidigt werde, weil sie gewohnt sind, in unkirchlichem Schlendrian erst kurz vor Beginn der Predigt von Hause zu gehen; es ist angenehm, dann seinen gewohnten Sitz auf alle Fälle sicher zu haben. So kommt es denn, daß eine Menge der besten Kirchstühle in solchen Kirchen fast sonntäglich leer steht, und daß eine Anzahl regelmäßiger Kirchgänger vielfach auf entlegenen Plätzen sich findet, von denen aus sie weder Kanzel noch Altar sehen können. —

An manchen Orten ist es Sitte, daß nach dem Präludium der Kantor das Gemeindelied unisono anhebt, so daß erst etwa bei der vierten Silbe des Liedes die Orgel und mit ihr die Gemeinde einfällt. Das mag in der Idee recht schön und aus den besten Absichten hervorgegangen sein; in der Praxis ist es meist sehr unschön und kann leicht dazu dienen, das kirchliche Dekorum arg zu verletzen. Wenn man nach dem Vorspiel eine ganz kurze Pause eintreten läßt und nun einstimmig ein paar Töne der Choral-Melodie auf der Orgel intoniert, so wird die Gemeinde gewiß ohne Beirrung folgen, und es bedarf der Unterbrechung des Tonstromes nicht.

In manchen Kirchen besteht die Sitte, daß beim Nachmittagsgottesdienste von einem Knaben vor Beginn der Predigt ein Psalm, von zwei Gesangbuchsliedern eingerahmt, gelesen wird. Dagegen ist an sich nichts zu sagen; aber es ist ganz notwendig, daß dies Lesen in würdiger, dem Gottesdienste angemessener Weise geschehe; sonst sollte man lieber Abstand davon nehmen. Ganz ungehörig erscheint es, daß der betreffende Lesekuabe vor dem Altar, wie zu einer Deklamation, mit

einer Art von Verbeugung auftrete, die meist so ausfällt, daß gar mancher sich eines störenden Lächelns nicht erwehren kann.

Es ist eine Unart vieler Kirchengänger, beim Gemeindegesange sich nicht zu beteiligen, sondern in einer gewissen geistigen Trägheit den Liedtext zwar mit den Augen zu verfolgen, die Melodie aber nur eben anzuhören. Lebendige Aktion der Gemeinde: das gehört ebenso sehr zum evangelischen Charakter des Gottesdienstes, daß man es für eine Pflicht halten sollte, der Mahnung des Dichters: „Kommet zu Hauf, Psalter und Harfe, wacht auf, lasset die Musikam hören!" und der andern: „Nun danket Alle Gott mit Herzen Mund und Händen" gern und willig Folge zu leisten. —

Wenn ein Lehrer seine Schulstube zu einem rechten Vorhofe des Gotteshauses gestaltet und hier unter seinen Kindern darauf hält und dahin arbeitet, daß alles fein sittig und ordentlich zugehe; wenn er den Schulgottesdienst schön und erbaulich einrichtet und die kirchlichen Perikopen und den Liederschatz der Kirche in gläubig-kirchlichem Sinne dem Verständnis der Schüler vermittelt: dann leistet er der Kirche einen schätzenswerten Helferdienst und trägt an seinem Teile dazu bei, daß der Sinn für das kirchliche Dekorum mehr und mehr in das Bewußtsein der Gemeinde übergehe. Dann wird — um noch zum Schluß etwas Specielles anzuführen — das Gesangbuch aufhören, ein bloßes Schul- und Kirchenbuch zu sein; es wird auch in den Häusern in Gebrauch genommen und darin heimisch werden. Leider findet man noch viele Gemeinden, in denen es Sitte ist, die Gesangbücher in den Kirchstühlen in besonderen, verschließbaren Schreinen von einem Sonntag bis zum andern aufzubewahren. Mit dem Haus- und Schulgottesdienste muß es noch besser werden, dann wird auch der kirchliche Gottesdienst sich größerer und lebendigerer Teilnahme zu erfreuen haben.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Als eine Ergänzung der englischen Schülerbibliothek ist anzusehen die im Verlage von Schlößmann in Gotha erschienene Schrift:

Materialien zum Übersetzen ins Englische (vom Herausgeber für Sekunda bestimmt), von Dr. A. Wiemann. Zwei Bändchen à 40 Pf. Gotha, Schlößmann.

Bilder aus der Geschichte enthaltend: Odoaker ꝛc., Karl Martell, Heinrich I., der erste Kreuzzug, der Schweizerbund, Körner; ferner die alten Deutschen, Otto I., die Feme, der Hansabund, Franz von Sickingen, Deutschlands Befreiung, Einfall in Frankreich, Abdankung Napoleons und deutsche Litteratur. Der Verfasser hat diese offenbar für deutsche Schüler recht passenden Stoffe aus dem Englischen ins Deutsche übertragen und sie teils durch die Konstruktion, teils durch eingeklammerte grammatische Andeutungen und durch angefügte Redensarten, sowie endlich durch hinzugefügte Schreibung der Eigennamen zum Rückübersetzen ins Englische zweckmäßig vorbereitet. Um aber Mißbräuchen bei den Schülern vorzubeugen, hat er die englische Quelle nicht genannt; den Lehrern soll sie auf Verlangen vom Herausgeber oder Verleger genannt werden.

Schließlich erlaube ich mir, noch einige neuere Werke über die englische Sprache und Litteratur namhaft zu

machen, die, obwohl für Oberklassen höherer Lehranstalten bestimmt, doch auch für den Lehrer des Englischen an Mittel-, Bürger-, Töchter- rc. Schulen zum Privatstudium empfehlenswert sein dürften:

Englische Schulgrammatik von Gottfried Gurcke. Neu bearbeitet von Dr. H. Fernow. 4. Auflage. X und 390 S. Hamburg, Meißner. Preis 2,60 M.

80 Lektionen in praktischer Bearbeitung über die Aussprache-, Wort- und Satzlehre. In der neuen, von Dr. F. sorgfältig revidierten Auflage sind u. a. die Questions als überflüssig fortgelassen und die Aussprachelehre wesentlich verbessert worden.

In demselben Verlage erschienen früher zwei klassische Schriften von

Dickens, Charles, the Cricket on the Hearth und the Chimes, beide von H. A. Werner mit sehr wertvollen und gründlichen erläuternden Anmerkungen für Oberklassen höherer Lehranstalten und für den Selbstunterricht versehen. Preis je 1,20 M. Wer jemals versucht hat, sich in die volkstümlich klassische Sprache Dickens' hineinzulesen, der wird solche „Führer" zu schätzen wissen.

Systematische Grammatik der englischen Sprache nebst zahlreichen Übungs- und Lesestücken von Dr. W. Bischoff, Professor der englischen und französischen Sprache an der Universität Bonn. Berlin, Parey. 1879. XII und 419 S.

Ohne Zweifel ein sehr gediegenes und doch knappes, leicht verständliches Werk, zum Privatstudium des Lehrers besonders geeignet. Was u. a. bez. der Aussprache bei Schmidt u. a. vermißt wurde, die Übersichtlichkeit der Regeln und Beispiele, findet sich hier in ausgezeichneter Weise, dazu ist die Bezeichnung der Aussprache für Deutsche leicht verständlich. Auch sind die zahlreichen Übersetzungsübungen mit trefflichen Wörterverzeichnissen versehen. Der Verf. hat das Werk für die Tertia und Sekunda der höheren Lehranstalten bestimmt; doch dürfte es sich auch für Oberklassen höherer Töchterschulen, die hinreichende Zeit auf das Englische verwenden, als recht zweckmäßig erweisen.

Select Specimens of English Literature. Chronologically arranged, von Dr. Rudolf Degenhardt. Bremen, Kühtmann & Co. 1879. 656 S.

Wer sich nach Bewältigung einer ordentlichen Schulgrammatik und verschiedener kleinerer Chrestomathien oder auch anderer nicht zu schwerer englischer Schriften eingehender mit der englischen Litteratur und ihrer Geschichte befassen will, dem bietet sich das vorstehende Werk als ein nicht zu umfangreicher und doch reichhaltiger Führer an. Es enthält eine große Zahl von längeren und kürzeren Litteraturproben von Chaucers Zeit bis auf die Gegenwart.

Was der Herausgeber als Kenner und Methodiker der neueren Sprachen dabei vor Augen gehabt habe, sagt er in folgender feinen Weise: „In our days we do not study a foreign language merely to enable ourselves, to converse with the natives of a distant country; but we wish to become acquainted with the nation itself: with the ideas and feelings of the sailor on the main; of the peasant amidst his rural occupations, of the artisan in his workshop, of the literary man in his study, of the politician and orator on the platform in public assemblies, of the naturalist when watching the mysterious and hidden operations of nature" — and I should like still to add: of the historian, tracing the development

of his nation from the beginning of its culture to the full growth of our own time — „in short, we want to enter into the heart and spirit of the people.“

Geschrieben am 4. Januar 1885, am 100jährigen Geburtstage Jakob Grimms, durch dessen Forschungen die englische wie die deutsche Sprache wissenschaftlich erst erschlossen worden ist.
Dr. W. Ig.

Dr. Armknecht. Der Pfadweiser' Rat für Eltern, Vormünder, heranwachsende Schüler in Hinsicht auf die Berufswahl. Berlin 1883, Wiegandt & Grieben. 2,50 M.

Dies Büchlein sei der Beachtung der Herren Lehrer angelegentlich empfohlen, da an sie ja häufig jene schwierige Berufswahlfrage bei ihren Schülern herantreten wird. Das Buch erteilt, soweit Refer. es beurteilen kann, zuverlässige Auskunft über alle äußeren Verhältnisse der höheren Berufsarten von der Höhe der Freiwilligen-Berechtigung an, will aber gerade, indem es die Schwierigkeiten und großen Opfer, die mit einer günstigen Karriere in denselben verbunden sind, hervorhebt, mitwirken gegen die Überfüllung und Überproduktion, die sich heute in allen höheren Berufsarten immer drückender geltend macht. Verf. weist mit Recht auf das Handwerk und die „vielen ehrenhaften, hochachtbaren Gewerke“ hin, welche doch die Eltern nicht so gering schätzen sollten, wenn sie mit ihren Söhnen absolut höher hinaus wollen und wähnen, mit denselben keine Ehre einzulegen, wenn sie dieselben nicht studieren lassen; schon die krankhafte Sucht nach dem Freiwilligenzeugnis und die gewöhnliche Art, wie dasselbe erlangt wird, ist ja ein notorischer Druck für unsere Gymnasien.

Gesteigerte Anforderungen an den Katechismusunterricht aus der innern Notlage der Kirche von Haß. Leipzig, in Kommissions-Verlag von Jul. Dreschers Verlag 1882.

Auch dies Buch ist wohl gut gemeint, dürfte aber unsers Erachtens wenig freundliche Anerkennung finden, schon um der vielfach wunderlichen Darstellung willen. Der Verf. sagt in dem „Begründeten Vorwort“: „Indem ich hier mit einer Erörterung über einige, den Katechismus-Unterricht betreffende Punkte hervortrete, befinde ich mich in der Lage, zur Begründung dieses Vorhabens es auszusprechen, daß die hier zur Behandlung kommenden Ansichten und Gesichtspunkte in der Form eines Vortrages von mir neuerdings vor das Forum einer Seminar-Konferenz gebracht wurden und daselbst von einer Zahl von ca. 200 Lehrern u. s. w. eine fast durchgängige laute Bekämpfung erfuhren. Eine solche, sehr einheitliche, entschiedene Bekämpfung meiner Gesichtspunkte von so vielen Lehrern hat mir nur als eine sehr ernste gegensätzliche Tendenz des Lehrerstandes überhaupt erscheinen können, und wenn ich mit dieser meiner Schlußfolgerung nicht fehl greife, so fühle ich einen starken Anlaß, manches hier auszusprechen, obgleich es auch schon anderweitig oft genug gesagt worden sein mag. Hier gilts, daß der Tropfen den Stein durchbohre.“ Wir hoffen und glauben, daß er mit „dieser seiner Schlußfolgerung fehl gegriffen hat.“

Lesebücher.

1) Deutsches Lesebuch in vier Teilen für die Schulen des Großherzogtums Hessen unter Mitwirkung von J. M. Schäfer, großherzogl. Seminar-Direktor zu Friedberg, K. Backes und J. J. Fritz, Lehrern in Darmstadt, herausgegeben von G. Chun und M. Liermann, Rektoren zu Frankfurt a. M. Verlag von Franz Benjamin Auffarth 1884. I. Teil. zweites Schuljahr. 112 S. 60 Pf.

2) II. Teil. Drittes und viertes Schuljahr. 212 S. 1 M. 10 Pf.
3) III. Teil. Fünftes und sechstes Schuljahr. 244 S. 1 M. 25 Pf.
4) IV. Teil, siebentes und achtes Schuljahr. 338 S. 1 M. 50 Pf.

Kaum haben wir die von hessischen Lehrern bearbeiteten, im Verlag von Roth in Gießen erschienenen Lesebücher in diesem Blatte zur Anzeige gebracht, so liegen uns schon wieder vier Bändchen für hessen-darmstädtische Schulen bestimmter Lesebücher zur Anzeige vor und zwar solche, denen man alsbald anmerkt, daß sie von praktischen Lehrern, welche in diesem Zweige der Schullitteratur wohl bewandert sind, bearbeitet wurden. Die genannten Frankfurter Rektoren, Chun und Liermann, sind seit länger als acht Jahren damit beschäftigt gewesen, auch für die Frankfurter Schulen neue Lesebücher zu bearbeiten. Für diese haben sie folgende Ausgaben geliefert:

1) Fibel und zweites Schuljahr (I und II) für alle Schulen.
2) Bände III bis VIII für simultane,
3) Bände III bis VI für evangelische,
4) Bände III bis VI für katholische,
5) Ausgabe B. Bände III bis V für simultane,
6) Ausgabe B. Band V für evangelische,
7) Ausgabe B. Band V für katholische Schulen.

Doch ist der Grundstock bei allen Bearbeitungen derselbe geblieben. Die konfessionellen Lesestoffe werden bei keiner Konfession Anstoß erregen, indem alles Tendenziöse und Polemische sorgfältig vermieden wurde.

Nach den bei diesen beobachteten Grundsätzen sind auch die für hessische Schulen unter Mitwirkung hessischer Lehrer bearbeiteten Lesebücher abgefaßt. Im Anschluß an Wackernagel stehen die mitgeteilten Lesestücke in bunter Reihe nebeneinander. Doch erleichtert ein dreifaches Register dem Lehrer das Auffinden der von ihm gewünschten Lesestücke. Die volkstümlichen klassischen und realistischen Stücke sind gleichmäßig berücksichtigt worden. Märchen, Sagen und Pflanzensagen, Tierfabeln, Bruchstücke von Heldensagen. (Gudrun, der hörnerne Siegfried u. a. m.) Volkslieder aller Art, Sprichwörter und Denksprüche sind auf allen Stufen hinreichend bedacht worden. Auch den Erzählungen wurde in allen Teilen ein weiter Raum gegönnt. Man findet natürlich eine Anzahl solcher Lesestücke, die fast in allen oder wenigstens in den meisten Lesebüchern vorkommen, doch auch sehr viele, welche noch wenig oder gar nicht zu diesem Zwecke verwandt worden sind. Letzteres ist namentlich bei manchen der Fall, die wir specifisch-hessische nennen möchten; daß deren manche aufgenommen sind, wird man in einem besonders für hessische Schulen bestimmten Lesebuch nicht tadeln können; doch sind auch solche, welche den deutsch-nationalen Standpunkt vertreten, nicht unbeachtet gelassen, vielmehr ist für Erweckung und Belebung des deutschen Nationalbewußtseins hinlänglich, namentlich durch Mitteilungen aus dem letzten deutsch-französischen Kriege hinlänglich gesorgt.

Bei der Auswahl wurde soweit als möglich auf die Quellen zurückgegangen, den aufgenommenen Stücken wurden die Originaltexte zu Grunde gelegt, notwendige Kürzungen und Änderungen aber nur mit der größten Vorsicht und Schonung des betr. Autors vorgenommen.

Bei klassischen Autoren waren Änderungen von vornherein ausgeschlossen, doch sind die Lesestücke sehr zahlreich, bei denen schon die Überschrift sagt: abgekürzt. Weniger, doch hier und da werden die Lesestücke als „verändert“ bezeichnet, z. B. No. 57, B. III: „die deutschen Flüsse“ aus Curtmanns Vaterland. Die Quellen sind überall angegeben. An Mannigfaltigkeit, sowohl was den Inhalt als die Sprachformen

betrifft, fehlt es nicht. Die Mehrzahl bilden natürlich die prosaischen Lesestücke, aber neben diesen sind auch poetische in genügender Anzahl abgedruckt. Die Verfasser befürchten selbst, daß manche poetische und prosaische Lesestücke klassischer Autoren hier und dort für schwierig erklärt werden möchten; doch wollten sie dieselben der Jugend nicht vorenthalten, man dürfte derselben auch dann und wann zutrauen, daß sie den Sinn eines schwierigeren Gedichtes oder Spruches erfasse. Ungeeignetes haben wir nicht gefunden und wir billigen es, daß auch eine Anzahl von Märchen Aufnahme gefunden hat. Am wenigsten passend erscheint uns im III. Teil No. 19 „Der Arme und der Reiche.“ Hier wird Gott selbst thätig und redend im Märchen aufgeführt. Solche Märchen sind geeignet, den Kindern Zweifel an den alttestamentlichen Erzählungen von dem persönlichen Verkehr Gottes mit den Menschen zu erwecken. Ebensowenig hat uns in IV Nr. 69 „Till Eulenspiegel“ gefallen. Auch dieser Schwank des volkstümlichen Spaßvogels kann nicht veredelnd auf die Schüler wirken. Mitunter scheinen uns geographische Schilderungen lokaler Natur viel zu speciell, so daß sie für ferne stehende Leser auch nicht das geringste Interesse mehr haben, was doch bei allen Lesestücken der Fall sein sollte, z. B. 4 Bd. III „Von Darmstadt auf den Frankenstein im Frühling.“ Wenn auch die vorliegenden Bändchen nicht ausdrücklich als für Simultanschulen berechnet bezeichnet werden, so können sie doch unbedingt in solchen gebraucht werden. Beziehungen auf konfessionelle Unterschiede und Thatsachen finden sich nicht. Die Ausstattung ist vorzüglich. Str.

Gottlob Dittmar's Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend in Schule und Haus. 2., gänzlich umgearbeitete Auflage. I. Teil bearbeitet von Dr. W. Boehm. (Oberlehrer an der Sophien-Schule in Berlin) Berlin, Wiegandt & Grieben. (XII u. 384 S.) M. 3 40.

Die neue Auflage des in Mädchenschulen brauchbaren Lesebuches (das zuerst 1873 erschien) ist nach Inhalt und Anordnung vielfach verändert. Der Grundcharakter des Dittmar'schen Buches, der ein religiös-gläubiger ist, wurde bei der Bearbeitung mit Recht nicht tangiert. Der Herausgeber behauptet wohl zuviel, wenn er im Vorwort (S. IV) sagt: „Wiewohl ich weiß, daß das eigentlich Positive des Christentums in der Schule der Gegenwart (!) wenig Freunde hat und aus Toleranz gegen Andersgläubige im Lesebuche häufig (?) eben nur noch gelitten wird (!), so halte ich doch keine Veranlassung, an diesem Grundcharakter zu ändern, denn, wie auch in dem Prospekt der Verlagsbuchhandlung berührt, kann das weibliche Gemüt seiner Eigenart nach religiöser Elemente nicht entbehren.“ In Hinsicht auf den letzten Punkt muß man fragen, ob in dieser Beziehung ein principieller Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern bestehe, was wir verneinen. — Auswahl und Anordnung der Lesestücke haben im allgemeinen unsern Beifall. Das Historische, Geographische und Naturwissenschaftliche ist stark (vielleicht etwas zu sehr) betont. Poesie und Prosa wechseln in angemessener Weise ab. Neben Stücken schwereren Inhalts finden sich viele sehr einfache, was sich daraus erklären dürfte, daß dieser Teil für drei Schulklassen bestimmt ist. Die Anordnung des Stoffes ist folgende: I. Gott und sein Walten; II. Aus Welt und Zeit; III. Natur und Naturgenuß; III. Der Mensch (Züge aus dem Menschenleben); V. Aus der Fremde (Geographisches, Naturwissenschaftliches, Geschichtliches); VI. Die Heimat (aus der belebten Natur); VII. Das Vaterland (Deutsche Märchen

und Sagen); VIII. Aus dem Vaterland (deutsche Mythologie und Geschichte); In dem für das weibliche Geschlecht bestimmten Lesebuche vermissen wir die bekannten Schriftstellerinnen L. Hensel, A. Franz, O. Wildermuth, L. Plönnies u. a. Die Quellenangaben bedürfen der Revision. „Der Räuber und das Crucifix" (No. 23) ist in dieser Form nicht von R. Prutz; nur das reimlose Gedicht hat Prutz wirklich gedichtet. Der Verfasser von No. 35 heißt nicht Schenerlin (ist wohl ein Druckfehler!), sondern G. Scheurlin, wie das Register richtig angiebt. Im lateinischen Satz finden sich Verstöße gegen die neue Orthographie, z. B. grosse, Gusssteine, Fluss, musste u. a. neben mufste, grofs.

G.

Geschichte.

Historische Meisterwerke der Griechen und Römer in vorzüglichen deutschen Übertragungen übersetzt und herausgegeben von Wallrath Denecke, Dr. E. Flemming, Dr. Lorentz, Dr. Viktor Pfannschmidt u. a. Leipzig, E. Kempe 1881. Heft I—III à 50 Pf.

Die Verlagsbuchhandlung von Kempe in Leipzig kündigt hier ein Unternehmen an, das mit Freuden zu begrüßen ist. Sie beabsichtigt, die Meisterwerke der griechischen und römischen Geschichtsschreibung dem gebildeten deutschen Publikum aller Stände — nicht für den Dienst der Wissenschaft, nicht für Philologen von Fach — in einer musterhaften Übertragung in deutscher Sprache zu bieten. Es giebt zwar viele Übersetzungen von jenen Werken; sie sind aber meistens ohne den lateinischen oder griechischen Text nicht recht verständlich, oft sind sie langweilig, ungenießbar und unverständlich. Das kommt aber meist daher, daß die Übersetzer dem Periodenbau der alten Römer und Griechen um möglichst getreu zu sein, sich enge anschließen. Die vorliegenden Übersetzungen der klassischen Historiker des Altertums sind vor allem für diejenigen bestimmt, welche der lateinischen und griechischen Sprache gänzlich unkundig oder nicht mehr recht kundig, die Werke jener Autoren lesen und die Trefflichkeit ihrer Geschichtsschreibung bewundern wollen. An solchen lesbaren Übertragungen haben wir Mangel. Hier hat sich nun eine Anzahl tüchtiger Philologen vereinigt, welche mit dem vollen Verständnis der altklassischen Sprachen eine hervorragende Gewandtheit und Kenntnis der deutschen Sprache verbindet, um dem gebildeten Publikum die Möglichkeit zu geben, mit Genuß die großen Werke der altklassischen Litteratur zu lesen; sie wollen jene Meisterwerke möglichst vollkommen, d. h. dem Sinne nach richtig und genau, in stilistisch möglichst gelungener deutscher Übertragung liefern. Das Unternehmen wird zunächst Übersetzungen von Tacitus, Thukydides, Caesar, Herodot, Sallust, Plutarch und Xenephon bringen. Die einzelnen Werke erscheinen in Lieferungen zu 50 Pf., welche gut ausgestattet sind.

Uns liegen heute die ersten drei Lieferungen vor, welche den Anfang einer neuen Übersetzung der Annalen des Tacitus (bis Buch 3, Kap. 17) in gutem, fließendem Deutsch von Dr. Viktor Pfannschmidt enthalten. Die gebotene Probe liest sich nicht wie eine Übersetzung, sondern wie das Original. Auf die Fortsetzung gedenken wir z. Zeit zurückzukommen. — Möge das zeitgemäße Unternehmen, welches die Unterstützung aller Gebildeten, besonders aller Geschichtsfreunde verdient, allgemeine Teilnahme auch in pädagogischen Kreisen finden! G.

Das Wissen der Gegenwart. Deutsche Universal-Bibliothek für Gebildete. I. Band: Geschichte des dreißigjährigen Krieges in drei Abteilungen von Anton Gindely. I.

Abteilung: Der böhmische Aufstand und seine Bestrafung, 1618 bis 1621. Leipzig 1882. G. Freytag. (XI und 267 S.) geb. 1 M.

Das bekannte Sammelwerk: „Wissen der Gegenwart“ enthält Einzeldarstellungen aus dem Gesamtgebiete der Wissenschaft in anziehender, gemeinverständlicher Form, herausgegeben von hervorragenden Fachgelehrten Deutschlands, Österreich-Ungarns und der Schweiz. Es sind vorläufig 200—300 Bände in Aussicht genommen. Jeder Band bildet ein für sich abgeschlossenes Ganze. Die Bände erscheinen in kurzen Zwischenräumen, sie sind elegant ausgestattet und reich illustriert. Jeder Band kostet in solid. Leinwandeinband 1 M.

Band I, III und V enthält eine Geschichte des 30jährigen Krieges von dem Professor A. Gindely in Prag, der als bedeutender Kenner der böhmischen Geschichte längst bekannt ist. Derselbe hat die Geschichte des dreißigjährigen Krieges, welche hier dargestellt wird, zum Gegenstand langjähriger Quellenstudien gemacht. Hier verwertet er nun die Früchte sorgfältiger Studien zu einer anziehenden und faßlichen Darstellung der in Rede stehenden Epoche. Der uns vorliegende erste Band behandelt den böhmischen Aufstand von 1618; er führt bis zum Jahre 1621. Er teilt sich in folgende 6 Kapitel: der Fenstersturz, der Ausbruch des Krieges, die Frankfurter Kaiserwahl und die böhmische Königswahl, die Allianzen des Kaisers und die des böhmischen Wahlkönigs, der Krieg im Jahre 1620 bis zur Schlacht auf dem weißen Berge, die Schlacht auf dem weißen Berge und ihre Folgen. Der erste Teil berichtet also über die Ereignisse, welche unmittelbar die Veranlassung zum Ausbruche des 30jährigen Krieges geboten haben und erzählt darauf die Geschichte des böhmischen Aufstandes, der später eingeleiteten Prozesse und Konfiskationen und der damit in Verbindung stehenden Gegenreformation. Verfasser hat das Material zu diesem Bande meist aus seinem tüchtigen vierbändigen Werke über die Geschichte des 30jährigen Krieges genommen. Er bietet inhaltlich viel Neues und macht die Leser mit den Resultaten der heutigen Forschungen bekannt. Die Darstellung ist von würdiger Einfachheit und Durchsichtigkeit; von allem gelehrten Apparat ist Abstand genommen. Dem in Papier und Druck sehr gut ausgestatteten Bande sind 3 Doppelvollbilder, 1 Vollbild und 4 Porträts (Ferdinand II., Friedrich V., Bethlen von Siebenbürgen und Tilly) beigefügt, welche die Anschaulichkeit der Darstellung erhöhen. Die Nachbildungen alter Holzschnitte, welche Schlachten und Belagerungen darstellen, sind besonders wertvoll. — Wir sehen der Fortsetzung dieses hervorragenden Geschichtswerkes, das den Ansprüchen der Gelehrten wie der Gebildeten gleichmäßig genügt, mit Spannung und Freude entgegen. Eine berufenere Feder als die des rühmlichst bekannten Forschers konnte die Geschichte des 30jährigen Krieges nicht schreiben.

G.

E. Döring, Lehrbuch der Geschichte der alten Welt für höhere Schulen. Mit einem Vorwort von Dr. G. Kreyenberg, Direktor der höheren Töchterschule zu Iserlohn. I. Teil (IV und 237 S.) 2 M. 20 Pf. II. Teil. (VI und 189 S.) 1881. 1 M. 80 Pf. Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg.

Das vorzügliche Buch zeichnet sich vor ähnlichen in mehr als einer Richtung vorteilhaft aus. Es ist zunächst sehr reichhaltig; sodann hat die Mythologie, die Kunst- und Kulturgeschichte eingehende Berücksichtigung gefunden. In letzterer Beziehung ist hier voller Ernst gemacht. Verf. giebt nicht, wie es sonst Sitte ist, im Anhang einige

Bemerkungen über Litteratur und Kultur des Altertums, sondern er spricht ausführlich über Litteratur, Künste, Gewerbe, Leben und Sitte, Kleidung, Regierungsweise, Religion, Totenbestattung, Heerwesen u. s. w. In diesen Partien ruht ohne Zweifel der Glanzpunkt des Werkes. Dabei ist der eigentlich geschichtliche Stoff durchaus nicht zu kurz gekommen. Einen weiteren Vorzug des Werkes erblicken wir sodann in den (128) gut ausgewählten und vortrefflich ausgeführten Illustrationen, die fast nur Darstellungen antiker Kunstwerke und Gerätschaften sind. Verf. zeigt, daß er ein tüchtiger Kenner des Altertums und ein guter Methodiker ist. Die Sprache des Buches ist klar und präcis, der Inhalt korrekt, die Gliederung vortrefflich. — Teil I enthält die Geschichte der älteren orientalischen Völker (Chinesen, Ägypter, Inder, Assyrer, Babylonier, Phönicier, Israeliten, Perser und Lyder) und der Griechen; Teil II bietet die Geschichte der Römer. Jedem Teil sind noch zwei Karten beigegeben, welche Darstellungen der alten Welt und Griechenland mit Macedonien, des Römerreichs in seiner größten Ausdehnung und von Italien enthalten.

Das mit Fleiß und Geschick verfaßte Werk ist für Gymnasien und Realschulen, besonders für höhere Mädchenschulen und Seminare zu empfehlen. Es verdient aber außerdem die Beachtung derjenigen, welche die Kunst- und Kulturgeschichte der alten Völker näher kennen lernen wollen. G.

G. Althof: Litteraturheft zur deutschen Sprachschule für die Oberklassen der Volks-, Bürger- und Mittelschulen und für Fortbildungsschulen. Harburg a. d. Elbe, Verlag von Gustav Elkan. (94 S.)

Das kleine Heft enthält Litteraturkundliches und das Wichtigste aus der Poetik; es beschränkt sich auf das Notwendigste. Von 44 Dichtern sind biographische Notizen gegeben; außerdem finden sich Proben aus den Gedichten derselben (Die Glocke ganz. Bruchstücke aus dem Hildebrandsliede in Simrocks Übersetzung, desgl. aus dem Nibelungenlied und der Gudrun nach Simrock, aus dem Messias von Klopstock, aus Tell, Egmont, Hermann und Dorothea u. a.). Auch neuere Dichter sind vertreten, z. B. Spitta, Reinick, Freiligrath, Geibel, Kinkel, Gerok, Sturm, Bodenstedt, Träger, Rittershaus u. a. — Das Büchlein bildet eine passende Ergänzung des Lesebuchs. G.

Der Preuße, dritte, verbesserte Auflage. Preis 10 Pfennige. Berlin 1881. Verlag der Liebelschen Buchhandlung. W. Linkstraße 15.

Ein eigenartiges kleines Büchlein, das, wie der Herausgeber, Walter von Prittwitz und Gaffron in dem Vorwort sagt, bestimmt ist, dem Preußen zu sagen, wieviel er seiner Obrigkeit und den Staatseinrichtungen verdankt und wie heilig seine Pflicht ist, dem König und Vaterland, dem Kaiser und Reich treu und unterthan zu sein, und dem der Wunsch mit auf den Weg gegeben wird, „daß es ein Katechismus in den Volksschulen und ein Instruktionsbuch in der Armee werden möge.“

Auf 15 Kleinseiten bringt das Büchlein das Wichtigste von unserm Vaterlande, von unserer Obrigkeit und von unseren Pflichten und Rechten als Bürger und Unterthanen in nachstehender Reihenfolge: Das Deutsche Reich — das Königreich Preußen — die Hohenzollern — Seine Majestät Wilhelm als deutscher Kaiser, als König von Preußen — Staatsminister und Behörden — Unsere Pflichten: Die Treue, der Gehorsam, die Landsmannschaft — Unsere Rechte. — Womit die berühmte und berüchtigte französische Verfassung vom Jahre 1791 anfing: Die Menschenrechte, damit schließen diese wenigen Blätter, in denen der straffe, altpreußische Geist pulsiert.

Sollte aber jemand meinen, daß dies Büchlein den gesamten, einem Preußen notwendigen profanen Wissensstoff enthalte und zur Erziehung guter Staatsbürger — etwa neben Luthers Katechismus — ausreichend sei, der würde doch sehr irren. Höher als die Verfassung des deutschen Reiches und was sich dieser Materie anlehnt, steht doch die Kenntnis der Geschichte und Natur dieses Landes und seiner Bewohner; die Belehrung über beide Gegenstände muß jedenfalls weitergehend, als dieses Büchlein vorschreibt, sich gestalten, wenn anders tiefer gegründete Liebe zur Heimat und zum Herrscherhause gepflegt und erhalten werden soll. Z.

Die Litteraturkunde in der Mittelschule. Ein Lernbuch für die Hand der Schüler von Emil Wolf, Rector der städtischen Schulen zu Rosenberg in West-Pr. Inhalt: 1. Formenlehre; 2. Deutsche Dichter; 3. Übersicht des geschichtlichen Ganges der deutschen Litteratur; 4. Anhang. Dritte, nach der preußischen Rechtschreibung revidierte Auflage. Gütersloh. Druck und Verlag von C. Bertelsmann 1880.

Ein für seinen Zweck geeignetes Büchlein, das sich auch durch gute Ausstattung, wie man sie bei der Verlagshandlung gewohnt ist, empfiehlt. Freilich, es setzt der förderliche Gebrauch des Buches reiche Litteraturkenntnis voraus; ohne solche Kenntnis wird die theoretische Belehrung in der Weise, wie sie der Verfasser giebt, zu einer bloßen Belastung des Gedächtnisses. Es dürfte immerhin fraglich sein, ob man bei einem Zögling der Mittelschule einen Litteraturbesitz, wie ihn die einzelnen Abschnitte des Schriftchens voraussetzen, wirklich vorfinden wird. In der Hand des geschickten, tüchtigen Lehrers wird es liegen, den deutschen Unterricht so zu gestalten, daß Leitfäden dieser Art mit Nutzen gebraucht werden können, so daß eine schädliche Belastung des Gedächtnisses mit unfruchtbarem Stoff vermieden wird. Das gilt insonderheit auch von Präparandenanstalten, in die das Büchlein voraussichtlich auch Eingang finden wird. Z.

Pro domo. Erwiderung auf die Broschüre des Gymnasialdirketors Dr. Pilger: Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. Von P. Jordan, Rechtsanwalt und Stadtverordneter in Luckau. Luckau, 1880. Im Selbstverlage des Verfassers.

„Das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien“ von Dr. Robert Pilger hat in hiesigen und befreundeten Kreisen Aufsehen erregt, weil der Herr Verfasser die diesseitigen Zustände darin schildert und als abschreckendes Beispiel verwertet. Obwohl er die Stadt Luckau mit keiner Silbe erwähnt, so geißelt er dennoch unter allgemeinen Andeutungen ihre Bewohner und Behörden. Die im ersten Abschnitte mitgeteilten Thatsachen passen größtenteils auf hiesige Verhältnisse. Überdies hat er seine Erfahrungen als Gymnasial-Direktor, auf die er in der Einleitung Bezug nimmt, lediglich hier gesammelt.

Die mehr oder weniger verschleierten Angriffe einerseits und die offenen Provokationen andererseits machen daher eine Entgegnung, resp. Widerlegung zur Notwendigkeit. Namentlich erscheint es unmöglich, die vorgesetzten Dienstbehörden, an welche Herr Pilger deutlich appelliert und welche infolgedessen bereits sehr vernehmbare Äußerungen haben fallen lassen, unter dem Eindrucke einer unrichtigen Auffassung zu lassen.“

Aus diesen dem Vorwort der vorliegenden Broschüre entlehnten Sätzen wird man zur Genüge ersehen, um was es sich bei dem häuslichen Disput zwischen Herrn Direktor Pilger und Herrn Rechtsanwalt P. Jordan handelt. Um ein sicher begründetes Urteil zu gewinnen, müßte man die Schrift des Dr. Pilger

vollständig lesen, gemäß dem alten Grundsatze:

„Eines Mannes Red ist eine Red;
Man soll die Teile hören beed'!"

Die Quintessenz der Schrift Dr. Pilgers, welche Rechtsanwalt Jordan in seiner Broschüre giebt, erscheint doch für der Sache Fernerstehende nicht ausreichend, um das Für und Wider richtig abwägen zu können. Da uns die Broschüre des Dr. Pilger nicht vorliegt, so halten wir billig mit unserem Urteil zurück; nur soviel möchten wir auf Grund vorurteilsfreier Prüfung der Schrift „Pro domo" sagen, daß Manches darin recht anfechtbar ist; so z. B. der Nachweis, daß „eine große Kurzsichtigkeit dazu gehöre, in Luckau das Biertrinken zu verbieten" (NB. den Schülern), weil es notorisch an gutem Trinkwasser mangle. „Kein Lehrer trinkt es (das Luckauer Wasser) unvermischt und hat es dauernd je getrunken. Daß unsere Vorfahren es gerade eben so gemacht haben, ergiebt der Umstand, daß am hiesigen Orte, der nie über 5000 Einwohner gezählt hat, nicht weniger als 186 brauberechtigte Bürgerhäuser existiert haben." — Also: Das Bier ist notwendig! Steht's mit dem Trinkwasser wirklich so arg, so dürfte gerade dieser Umstand mit als Grund geltend zu machen sein, daß die verpönte Verlegung des Gymnasiums erwünscht wäre.

„Herr Pilger" — so lesen wir Seite 13, „ist kinderlos und kann sich daher nicht an die Stelle betrübter Eltern versetzen, welche nach seinem Vorschlag ruhig zusehen sollen, daß die Schule die wichtigsten Berufs- und Lebensfragen ihrer verfügungsunfähigen Söhne von deren S c h w a c h h e i t abhängig macht." Das heißt ohne rednerische Einkleidung: Herr Pilger kann sich nicht in das Gefühl von Eltern hineinversetzen, deren Söhne relegiert werden wegen Teilnahme an unerlaubten Schülerverbindungen. Also? —

Das Heil-Rezept unserer Schrift bei den vorliegenden Schäden lautet so „Das einzige Mittel, annähernd Abhülfe zu verschaffen, u n d m e h r k a n n n i e v e r l a n g t w e r d e n, ist nach der Ansicht des Verfassers, das Übel auf ein möglichst kleines Maß zu reducieren. Um dies zu erreichen, werden die verschiedensten aus den persönlichen, ethnographischen, topographischen und klimatischen Verhältnissen sich ergebenden Maßnahmen zu ergreifen sein. Namentlich empfiehlt sich, die Kraft, die wir geißeln, durch eine gleichartige Kraft zu komprессieren. Dies Naturgesetz angewendet auf das Schülerleben, kann seine Wirkung nicht verfehlen. Man lasse den Unverstand durch den Unverstand korrigieren; man stelle den Schüler unter die Aufsicht des Schülers offiziell garantiert, wenn es sein kann, durch Alumnate. Alle auf dies System basierten Lehranstalten liefern bessere Produkte. — Das Ausrotten mit Stumpf und Stiel, wie Herr Pilger will, führt zu einer frivolen Berufserleichterung des Lehrers, welcher nach dieser Theorie gar nicht mehr des Schülers halber da ist."

Leser, welche sich für dieses kleinstädtische Rencontre interessieren, mögen das Nähere in den beiden Schriften selbst nachlesen. Z.

K u r z g e f a ß t e A n t h r o p o l o g i e f ü r V o l k s - u n d F o r t b i l d u n g s s c h u l e n von Adolf Meuser, Hauptlehrer an der erweiterten Volksschule zu Mannheim. Mit 5 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Zweite, umgearbeitete Auflage. Mannheim, Druck und Verlag von J. Bensheimer 1882. Pr. 30 Pf.

Die zweite Auflage ist keine „vermehrte", sondern zur Seltenheit einmal eine „verminderte" oder „reducierte".

Trotzdem ist, wie uns bedünken will, des Stoffes noch zu viel für Volksschulen. Der Verfasser vermutet, daß diese Meinung — des Stoffes sei zu viel — bei einzelnen Kollegen wahr-

scheinlich sich finden werde; andere Kreise würden aber jedenfalls im Gegenteil mehr Stoff verlangen und die Einfachheit des Gegebenen bemängeln. Er habe zwischen beiden Extremen „die goldene Mittelstraße“ inne halten wollen; es bleibe jedem Lehrer überlassen, nach seiner Methode und nach den Bedürfnissen seiner Schüler hinzuzufügen oder abzukürzen. — Aber — so fragt man billig — wozu dann überhaupt dieser Leitfaden? Den Stoff findet man auch anderswo, und zwar vielfach gründlicher und besser als hier; die Art der Verarbeitung und insbesondere die Begrenzung des Stoffs: das ist's ja eben, was allein das Erscheinen eines Kompendiums und methodischen Leitfadens rechtfertigen kann. Der Verfasser hat natürlich größere Werke bei seiner Arbeit benutzt. Er sagt sogar: „Der Kenner wird finden, daß ich aus genannten Hülfsmitteln oft wörtlich citierte.“ Nun, ist denn der Lehrer nicht auch imstande, sich für seinen Bedarf aus größeren gründlichen Werken das Nötige zu erarbeiten? — „Ich bin sehr dafür,“ sagt Meister Goethe, „aus der Quelle zu trinken; bin ich doch alsdann sicher vor dem Unrat am Eimer.“ (Womit nicht eben gesagt sein soll, daß die bekannten anthropologischen Bücher vom Professor Bock durchweg gesundes, klares Quellwasser darreichen.) Indes, es ist nun einmal nicht jedermannes Ding, aus der Quelle zu schöpfen; darum werden Bücher, wie die vorliegende „kurzgefaßte Anthropologie“ für gewisse Kreise immer ein Bedürfnis bleiben. Und das müssen wir zugestehen: es ist das Büchlein mit Fleiß und nicht ohne Geschick zusammengestellt; aber man sollte sich nicht auf so mäßige Nahrung beschränken, sondern sich noch weiter umsehen. Z.

Handbuch für den Unterricht in der Geographie nebst einem Anhang von 48 Kartenskizzen von Albert Mainzer, Gymnasiallehrer. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. I. Teil: Europa. II. Teil: Asien, Afrika, Amerika, Australien und allgemeine Geographie. Karlsruhe. Druck und Verlag von J. J. Reiff. 1881.

Von demselben Verfasser und in demselben Verlage ist erschienen:

Geographiebüchlein für die Hand der Schüler in 4 Heften für das 6., 7., und 8. Schuljahr. (Das 4. Heft: Allgemeine Geographie.)

Die zweite Auflage des vorliegenden, mit Fleiß zusammengestellten Handbuches ist für höhere Schulen umgearbeitet. „Für Volsschulen ist das „Geographiebüchlein“ in 4 Heften berechnet. Die einzelnen Paragraphen sind zweckmäßig gestellte Wiederholungsfragen angefügt. Dieselben sollen dazu dienen: 1. durch häufige Repetitionen das Gelernte dem Gedächtnisse der Schüler fest einzuprägen; 2. zum ernsten Nachdenken über wichtige Erscheinungen zu veranlassen; 3. zu genauerer Betrachtung der Karte anzuleiten; 4. das Kartenzeichnen anzubahnen; 5. die Schüler im selbständigen, zusammenhängenden Reden zu üben, und 6. den Lehrer durch die eine oder andere Frage daran zu erinnern, daß hier, falls es die Zeit erlaubt, eine Erzählung, Schilderung 2c. einzuschalten sei.

„Da zu viele Namen für den Unterricht wertlos sind, so wurden nur solche aufgenommen, welche der Schüler absolut wissen muß“, sagt der Verfasser in der Vorrede. Wir haben uns die Mühe genommen, die im Buche vorkommenden geographischen Namen annähernd zu zählen. Es sind über 2000 Namen. Es erscheint doch zweifelhaft, ob so viele Namen „absolut nötig“ sind. Der Geograph Klöden hat in seinem für Berliner Schulverhältnisse berechneten geographischen Lehrbuch sich auf 1500 bis 1600 Namen beschränkt. Sinn Namen wie: Reykjavik, Wutach, Van-

couver, Gran Sasso d'Italia und dgl. absolut notwendig?

Eine wertvolle Zugabe zu dem zweiteiligen Handbuche sind die Kartenskizzen, die dem Lehrer Erleichterung beim Unterrichte und dem Schüler Anhalt beim Zeichnen geben sollen. Ein Atlas soll dadurch nicht entbehrlich gemacht werden.

Eine Eigentümlichkeit der Kartenskizzen besteht darin, daß auf einigen von ihnen sich Wappenbilder finden. Es ist nicht ohne Wert, wenn die Schüler auf diesem Wege in die Wappenkunde, soweit sie für den schlichten Mann nötig und wünschenswert ist, eingeführt werden.

Z.

Ehre sei Gott in der Höhe! Kirchen- und Schulfeste. I. Teil: Die Christnacht in Deutschlands evangelischen Kirchen und Schulen, auch zum Gebrauch für kirchliche Gesangvereine. Bearbeitet und herausgegeben von A. G. M. Überschaer. Mit einem Vorwort vom Superintendenten und Oberpfarrer H. Schwerdt in Waltershausen. II. Teil: Liturgisch-dramatische Weihnachtsfeier in Deutschlands Schulen. Wittenberg. Paul Wunschmanns Verlag. 1883.

Ein etwas vollwichtiger Titel für 36 und 25 Duodezseiten; indes der Inhalt ist zumeist angemessen und zu loben, namentlich, soweit er dem kirchlichen Liederschatze, dem Worte Gottes und den Gebeten der Kirche entnommen ist. Es bedarf in der That bei der Christnachtfeier recht wenig eigener Zuthaten von seiten des Lehrers der Schule um das Ganze erbaulich zu gestalten. Aus diesem Grunde können wir uns für die dramatische Dichtung (II., Seite 12 ff.) nicht begeistern; sie ist der großen, erhabenen Festthatsache viel weniger angemessen als das schlichte, kirchlich gehaltene Wort und der volksthümliche Kindergesang.

Z.

Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in Volks- und Mittelschulen, sowie Töchterschulen. Für die Hand der Schüler bearbeitet und herausgegeben von A. Mauer. Der neuen Ausgabe zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1881. J. A. Wohlgemuth's Verlags-Buchhandlung. (Max Herbig).

Keine Vorrede. Alte Geschichte Seite 1—9 (Ägypter, Phönicier, Babylonier, Assyrer, Meder, Perser u. s. w.); Mittlere Geschichte (Seite 31—61): unter anderem: das Mädchen von Orleans — Karl der Kühne, Herzog von Burgund — Ferdinand Cortez — Maximilian I.); Neuere Geschichte (Seite 63—96): — von Martin Luther bis Friedrich Wilhelm II. von Preußen; Neuste Geschichte (Seite 97—131), von der französischen Revolution bis zum russisch-türkischen Krieg). Das Buch ist so gut und so übel, wie hundert Bücher gleichen Kalibers. Warum — so möchte man fragen — soll denn die ganze Weltgeschichte von A bis Z in Volksschulen durchgenommen werden? Ist es überhaupt möglich, in Volksschulen, Mittelschulen und höheren Töchterschulen einen und denselben Leitfaden beim Geschichtsunterricht zu benutzen? — Gustav Wasa, Heinrich IV. von Frankreich, der Freiheitskampf der Griechen, der Krimkrieg, Afred d. Gr.: kann man wohl derartige Stoffe in der schlichten Volksschule so behandeln, daß sie wirkliche Bildung bei den Schülern zurücklassen?

Wenn doch statt der vielen, vielen geschichtlichen Leitfäden, die alle mehr oder weniger nach einer Schablone gemacht sind, einmal ein Schulmann schlicht und praktisch sagen wollte, wie man in einer einklassigen, wie in einer zwei- oder mehrklassigen Volksschule den Stoff fruchtbar behandelt! Aber aus der Erfahrung heraus, nicht vom Arbeits- und Schreibtische aus eine Mitteilung von bloß Gedachtem oder Erlesenem.

Wir wollen mit diesem beiläufigen

Recensenten-Stoßseufzer dem vorliegenden Büchlein seinen eigentümlichen Wert, den es ebenso wohl als andere Leitfäden seiner Art hat, nicht absprechen und wegseufzen.

Kleine deutsche Geschichte in drei sich erweiternden Kursen. Ein Leitfaden für Volksschulen von G. Dittmar. Preis kart. 40 Pf., in Partieen billiger. Ausgabe mit einer Karte von Deutschland 45 Pf. Neuwied und Leipzig. J. H. Heusersche Verlags-Buchhandl.

Dies Büchlein setzt das lebendige Wort des Lehrers voraus, der seinerseits die volle Freiheit haben soll, nach eigenem Ermessen und mit Rücksicht auf die Kinder, die er gerade vor sich hat, die Abschnitte auszuwählen, die er in ausführlicher Erzählung vorführen will." Der Stoff ist für 3 Unterrichtsstufen abgeteilt; doch befürwortet der Verfasser auch in Bezug auf diesen Punkt, daß die Verteilung nur als ein unmaßgeblicher Vorschlag angesehen sein wolle und daß der Freiheit des Lehrers nicht zu nahe getreten werden solle. Somit läuft doch auch hier das Wesentliche darauf hinaus, daß der geschichtliche Stoff in angemessener Darstellungsform geboten werden soll; Begrenzung, Anordnung, Verteilung soll dem Lehrer überlassen bleiben. Förderlicher würde es jedenfalls sein, wenn in ganz bestimmter Weise, ausgehend von konkreten Schulverhältnissen, die zweckentsprechende Auswahl und Verteilung des Stoffes dargeboten würde.

Was die Ausdrucksweise des Büchleins betrifft, so ist dieselbe klar und faßlich; auch darf der Inhalt im großen und ganzen als zuverlässig bezeichnet werden. Z.

Geschichtsbilder für Schule und Haus von Dr. Ch. G. Hüttig, Oberlehrer an der III. Bürgerschule in Leipzig. Erstes Bändchen: Mittelalter. Zweites Bändchen: Reformationszeitalter. Leipzig. Verlag von Carl Merseburger. 1881. Preis jedes Bändchens 1,40 Mk.

Diese ansprechenden, hübsch ausgestatteten, auch mit einer Reihe schöner „Bilder" geschmückten „Geschichtsbilder" verfolgen den doppelten Zweck, dem Lehrer und Schüler ein biographisch gehaltenes Geschichtsbuch in die Hand zu geben. „Sie schließen sich zunächst an den Geschichtslehrplan an, welcher dem Unterricht in den Leipziger Volksschulen zu Grunde liegt und sind streng biographisch und monographisch gehalten, ohne den systematischen Zusammenhang ganz zu vernachlässigen."

Wir wollen zur Charakterisierung des ganzen Unternehmens und der anerkennenswerten Verarbeitung des geschichtlichen Stoffes noch eine Stelle aus der Vorrede herausheben:

„Eine allgemeine Weltgeschichte in pragmatischer Weise ist nicht für Kinder. Das Kind interessiert sich für eine Begebenheit nur dann, wenn dieselbe eine Persönlichkeit zum Mittelpunkt hat. Diese Person ins Licht zu stellen durch einzelne Anekdoten, Sentenzen und Aussprüche, ist die Aufgabe der Biographie. Wie wenig Interesse würde den Kindern die wirre Zeit der Völkerwanderung bieten, wenn nicht die Heldenbilder eines Alarich, Attilla, Theodorich 2c. daraus hervorragten! Wie wird der 30jährige Krieg erst belebt durch die Gestalten Wallensteins, Gustav Adolf's u. s. w.

Wir können die „Geschichtsbilder" Großen und Kleinen zu fleißigem Gebrauche herzlich empfehlen. Z.

Handreichung für Elementarlehrer. Eine Sammlung von Kindergebeten, Fabeln und Gedichten, Wünschen zum Jahreswechsel, Sprüchen und Zuchtreimen, Auszähl-, Spiel- und andern Reimen, Rätseln und Rätselfragen sowie Kinderliedern, zusammengestellt durch O. M. Seidel, Seminaroberlehrer. Zschopau, 1881. Verlag von F. A. Raschke.

Ref. hat dies Büchlein seinen eigenen Kindern in die Hände gegeben und kann versichern, daß dieselben mit hellem Jubel all die schönen Liedchen und Reime gelesen und sie zu großem Teile ihrem Gedächtnis eingeprägt haben ohne dazu irgendwie veranlaßt oder genötigt worden zu sein. Namentlich haben sie auch die kindlichen, zum Teil aus dem bekannten Buche von Lausch entlehnten Rätsel sich gern zur „Erweiterung des Kopfhäuschens" dienen lassen. — An dem Buche ist besonders dies zu loben, daß es — wie dies Simrock, Wackernagel und andere Schriftsteller für Kinder ebenfalls thun — nur solche Stoffe bietet, die wirklich poetischen Wert haben und geeignet sind, Herz und Phantasie der Kleinen zu erwärmen und zu bilden. „Schullieder" mit prosaischen Begriffsentwicklungen, wie man sie leider noch in gar vielen „Schulliederbüchern" findet, hat der Verfasser nicht aufgenommen. Er teilt eine Anzahl prosaischer Reimereien in dem Vorwort mit, um dadurch seine Enthaltsamkeit nach dieser Seite hin zu rechtfertigen. Wir können uns nicht enthalten, zwei abschreckende Beispiele dieser Art hier wiederzugeben.

1. „Gottes große Macht erhält
Und regiert die ganze Welt.
Die Beweise hierzu geben
Die Natur, des Menschen Leben.
Deine Weisheit, Deine Macht
Hat auch stets an mich gedacht;
Deinem Schutz will ich vertrauen,
Auf Dich alle Hoffnung bauen."

2. „Seines Nächsten Leben kürzen,
Sei's gewaltsam oder nicht,
Ihn in Not und Elend stürzen,
Kann doch nur ein Bösewicht.
Aber sein Gewissen banget
Und sein Richter bleibet Gott
Und die Obrigkeit verlanget
Seinen Tod auf dem Schaffot."

Leider werden selbst die Kleinsten unter den Kleinen oft mit dergleichen faden Reimereien gequält. Aus derartigen Liedern, wie sie in Kindergärten noch heute gesungen werden, teilen wir noch eines nachstehend mit:

„O wie ist's im Kindergarten
Doch so angenehm und schön,
Wo uns gute Tanten warten
Und durch Spiel die Lust erhöh'n.
Lasset Eintracht sie erfreun,
Laßt uns gute Kinder sein!"

Warum denn lauter Wassersuppennahrung, wenn kräftige Milch und sonstige gute Nahrung so leicht zu haben ist!

Schulandachten für das ganze Jahr. Nach dem christlichen Kirchenjahr geordnet und allen evangelischen Schulen gewidmet von Otto Zuck, Lehrer. Magdeburg. Heinrichshofensche Verlagshandlung. 1881.

Bei der Abfassung dieser aus evangelischem Geiste hervorgegangenen mit Segen zu verwertenden Schulandachten hat sich der Verfasser von den bestehenden Perikopen der preußischen Landeskirche leiten lassen und zwar in der Weise, daß auf den Sonnabend jedesmal der Wochenspruch der nächsten Woche als Text gewählt wurde. Die Bibelstellen, welche den Andachten der übrigen Wochentage als Grundlage dienen, sind mit den Perikopen inhaltlich übereinstimmend. — Sehr zu loben ist es, daß die Gebete nicht durchweg „freie" sind, sondern daß der Verfasser aus dem Liederschatz der Kirche fleißig geschöpft hat. — Als einen Mangel des Buches aber möchten wir es bezeichnen, daß die Bibeltexte gar zu kurz sind — fast nur Sprüchverse. Das ist unlutherisch, sofern der Reformator großes Gewicht darauf legte, daß zusammenhängende, längere Schriftabschnitte den Grundstock bei jeder häuslichen oder kirchlichen Erbauung bildeten, damit das Gotteswort nicht schließlich zu einem bloßen Mittel wird, menschliche Rede im Anschluß an dasselbe leuchten und hervortreten zu lassen. Hinein in das Ganze der Schrift! diese Mahnung halte man auch bei Haus- und Schulandachten fest. Schm. Z.

Evangelisches Schulblatt.

August 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zum Sedanfeste.

Von Vorsteher Zeglin in Schmiedeberg i. Schlesien.

1. Eine neue kaiserliche Dynastie.

„Wo die Tannen stehn, die hohen, die als Masten gehn durchs Meer;
Wo von Zweig zu Zweig sich schwinget singend lustger Vögel Heer;
Wo das Reh mit klaren Augen aus dem dunkeln Dickicht sieht,
Und der Hirsch, der schlanke, setzet über Felsen von Granit;
Wo aus tiefem Waldesdunkel, wo im goldnen Sonnenstrahl
Grüßen Berge Dich voll Reben, Neckars Blau im tiefen Thal;
Wo ein goldnes Meer voll Ähren durch die Eb'ne wogt und wallt,
Drüber in den blauen Lüften Jubelruf der Lerche schallt;
Wo der Winzer, wo der Schnitter singt ein Lied durch Berg und Flur: —
Da ist schwäbscher Dichter Schule und ihr Meister heißt Natur". —

Es ist ein gesegnetes Land, das Land der Schwaben, in dessen poesiereicher Natur bei einem Ld. Uhland, Justinus Kerner, Gustav Schwab, Joh. Peter Hebel, Friedrich Hölderlin und anderen gottbegnadeten Poeten unvergängliche, uns allen so liebe Dichtungen gezeitigt worden sind.

Zwei denkwürdige Bergeshäupter sind es vornehmlich, die recht eigentlich als historischer Boden im Schwabenland zu bezeichnen sind. Der eine, jetzt wieder gekrönt mit stolzen Burgeszinnen: das ist der Hohenzoller, die Wiege unseres Königshauses, und der andre, ein Berg im N.O. des Hohenzollern gelegen, nicht fern von der alten Reichsstadt Gmünd: das ist der Hohenstaufen, wo noch die Trümmer der Burg stehen, von der das hochgemute kunstsinnige, wissenschaftlich bedeutende schwäbische Kaisergeschlecht entstammt, das die deutsche Herrlichkeit, nachdem es dieselbe auf die höchste Höhe gehoben, zu Grabe getragen hat und dessen letzter Sproß, Konradin, unter dem Henkerbeile in Neapel verbluten mußte. —

Wer kann sie anschauen, die beiden Berge, von tiefem Blau umwoben, in lichtem Sonnenschein, als wollten sie Grüße tauschen und Zwiesprache halten über längst entschwundene Zeiten, — wer kann sie anschauen ohne sich von ganzem Herzen zu freuen, daß die von den Hohenstaufen zu Grabe getragene Kaiser-Herrlichkeit wiedererstanden ist und daß ein Sproß des Hohenzollerngeschlechts es ist, dem ganz Deutschland heute wieder als seinem Kaiser huldigt! —

Die eiserne Straße, welche von Süd- nach Norddeutschland führt, geht zwischen Rebenhügeln und Thalgründen hindurch; Kocher und Jaxt überschreitet sie und tritt bei Ansbach aus dem schwäbischen ins fränkische Land; über die Altmühl und fränkische Regat führt der Weg; da sieht man von weitem schon an der Pegnitz acht mächtige, himmelanstrebende Türme über hohen, gewölbten Kirchen, und um sie herum ein Meer von Häusern mit spitzen Giebeln und Kreuzen darauf, mit künstlichem Dachwerk, Zinnen und Knöpfen, aufstrebenden Erkern und artigen Türmlein: das ist die alte, hochberühmte Reichsstadt Nürnberg, von der Hans Sachs, der bekannteste ihrer Bürger, gesungen hat:

„Nürnberg, ein blühender Rosengart,
Den Gott ihm selber hat verwahrt".

Noch schützen doppelte Mauern, Türme und Gräben die Eingänge der Stadt, die noch heute davon zeugt, daß sie mit Recht als das schönste Juwel des deutschen Mittelalters gepriesen worden ist. Wie schön ragen noch immer die Türme der alten, auf Bergeshöhe gelegenen Burg, wo weiland die Burggrafen aus dem Geschlechte der Hohenzollern hausten! — Wer kann sie anschauen, diese Türme, ohne sich von ganzem Herzen darüber zu freuen, daß einst in den Zeiten Kaiser Sigismunds, als es trübe und finster war im Deutschen Reiche, ein Friedrich VI., nachmals der I. genannt, von hier aus sich aufmachte, um im Norden, mitten im sächsisch-wendischen Lande, in mühevoller Arbeit den Grund zu legen zu dem Staate, aus dem in unsern Tagen ein neuer Herrscher dem neubegründeten Deutschen Reiche erstehen sollte! —

Hüben und drüben am Mainstrom erinnert so gar vieles an das ritterliche, kampfgerüstete Kaiserhaus der Franken, das glorreich ein Jahrhundert lang in den deutschen Landen geherrscht hat, nachdem des sächsischen Geschlechtes letzter Zweig, der fromme Kaiser Heinrich, gestorben war. Von der Frankenfurt, der kaiserlichen Schwesterstadt von Sachsenhausen, führt uns heuer der Schnellzug in 12 kurzen Stunden mitten durch das Land der alten Sachsen hindurch nach der jetzigen Residenz des aus Nürnberg entstammenden preußischen Herrscherhauses Berlin. Ringsum liegt des Deutschen Reiches Sandbüchse; aber ein arbeitsames, zähes Geschlecht hat in stetem Ringen mit der Natur, im Schweiße des Angesichts hier dennoch unter der Obhut gleichgesinnter Fürsten ein Kulturland geschaffen, das an historischer Bedeutung hinter den gesegneten Gauen des Schwaben- und Frankenlandes nicht zurücksteht.

Wer kann sie anschauen, diese altsächsischen und märkischen Flachlandschaften, wo ehedem die deutsche Zunge ausging und die slavische anfing, ohne sich von ganzem Herzen zu freuen, daß gerade hier unter der treuen Obhut der Hohenzollern die Metropole des neuerstandenen Deutschen Reiches emporgeblüht ist und daß, nunmehr schon seit länger als einem Decennium, in ihr und rings um sie herum alljährlich ein nationaler Festtag gefeiert wird zum Andenken an die glor-

reiche Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches, — diese Segensfrucht des Tages von Sedan!

Burg Hohenzollern im Schwabenlande, Nürnberg im Frankenlande, Berlin im sächsisch-wendischen Lande: stehen sie nicht da wie drei riesige Denksteine an dem Wege, den unser vaterländisches Fürstenhaus gewandelt, vom Fels des Hochlandes bis zu dem Sande des Tieflandes, den die Meereswoge abgesetzt hat? —

Und wiederum, in umgekehrter Folge: Sachsenland, inmitten der beiden Städte Berlin und Frankfurt, Frankenland mit seiner Perle: Nürnberg, und Schwabenland um den hohen Staufen herum: ist's nicht, wie der gewaltige Grundriß zu der deutschen Kaisergeschichte, von ihren ersten Anfängen an unter dem sächsischen Heinrich, dem Städteerbauer, über die Franken hinweg bis zu dem unglücklichen Hohenstaufen Konradin, den man in Italien begraben, während noch die Jugendlocken seine Schultern blond umgaben? —

In drei großen Abschnitten verläuft die alte deutsche Kaisergeschichte: die Zeit der Sachsen, die Zeit der Franken und die Zeit der Hohenstaufen. Und damit ist des Reiches Herrlichkeit auf lange, lange Zeit zu Ende. Es verblutet langsam an den Todeswunden, die der doppelte Kampf der Kaisergewalt mit des Reiches Fürsten und mit den geistlichen Mächten ihm geschlagen, bis im unglücklichen Jahre 1806 der letzte der Scheinkaiser das wertlos gewordene Reichsscepter aus der Hand legt und dem großen Totengräber, dem westlichen Nachbar, das entseelte Reich überläßt.

Aber das große Gesetz im Reiche unseres Gottes bewährte sich auch hier: Neues Leben erblüht aus den Ruinen! Aus kleinen Anfängen erwachsen in den Marken und im fernen Preußenlande, während des weltgeschichtlichen Kampfes zwischen Slaven und Germanen, zwei neue staatliche Gemeinwesen, die sich vereinigen und im Laufe der Jahrhunderte unter der Obhut der Hohenzollern sich zu der preußischen Macht entwickeln, welcher es beschieden war, des deutschen Reiches Herrlichkeit wieder zu erwecken.

Die Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches, das nach dem Untergange der Hohenstaufen 600 Jahre hindurch dazu verurteilt war, ein bloßes Scheinleben zu führen, um zuletzt lange Zeit im Todesschlummer zu verharren, die Wiedererweckung deutscher Herrlichkeit in früher nie gesehenem Glanze: das ist eine so gewaltige geschichtliche Thatsache, daß noch Kinder und Kindeskinder davon singen und sagen werden. Und diese große Thatsache, die wir selbst in den Jahren 1870 und 1871 erlebt haben: sie ist die historische Grundlage und der hehre Gegenstand der alljährlich wiederkehrenden Sedanfeier; denn daß der glorreiche Sieg von Sedan auf dieses Ziel hinwies, daß der 2. September 1870 erst mit dem 18. Januar 1871 zum segensreichen Abschluß gekommen ist: das liegt klar vor Augen; daß die Gefangennahme Napoleons und die Kapitu-

lation seines größten Heeres nur die Wiederaufrichtung eines einigen Deutschlands bedeuten konnte: das war schon in den Tagen des September im Jahre 1870 allen einsichtigen deutschen Männern völlig klar.

Ehre sei Gott in der Höhe! Gott hats gethan und gegeben, wofür wir an jedem Sedantage danken mit Herzen, Mund und Händen; Gott ist es, der uns gewürdigt hat, zu erleben und zu sehen, was viele der Väter vor uns sehen wollten, und haben es nicht gesehen. Gott hat es gethan: darum ist es kein bloß weltliches Fest, das wir am 2. September begehen; nicht sind es bloß irdische Interessen, die uns bewegen: es sind Gottesthaten, die wir rühmen und preisen, — Heimsuchungen und Segnungen von oben, von denen wir zu reden haben. Unsere Liebe zu König und Vaterland soll sich daran immer von neuem entzünden und stärken. Und darum wünschen wir, daß unser Volk an der Feier dieses Tages festhalte und sie alljährlich von neuem begrüße als eine willkommene Gelegenheit, sich in der Treue gegen Kaiser und Reich, die in der Treue gegen Gott ihre starken Wurzeln hat, immer aufs neue zu festigen und zu gründen.

Ein neuerstandenes, einiges Deutschland! eine neue kaiserliche Dynastie! „Die Kaiser aus dem Hause Hohenzollern:" so wird man den neuen Abschnitt deutscher Geschichte seit 1871, mit welchem Jahre das zweite Interregnum, die Zeit seit 1806, das Ende erreicht hat, in den historischen Lehrbüchern künftighin überschreiben.

Ein neues Kaiserhaus! Da liegt wohl beim Blick auf die Zukunft die Frage nahe: „Was wird dieses neue Kaiserhaus für Deutschland zu bedeuten haben? Welchen Segen darf man sich von ihm versprechen? Welche Aufgaben wird es in die Hand nehmen und lösen? — Nun, dies Kaiserhaus ist nicht erst mit dem Jahre 1871 auf den Plan getreten. Es hat sich bereits bewährt in jahrhundertelanger Arbeit und Fürsorge für Brandenburg-Preußen und damit auch für Deutschland. Darum sind wir schon heute imstande, Antwort zu geben auf die Frage, was Deutschland an seiner neuen Hohenzollern-Dynastie habe und haben werde. Die Hohenzollernherrscher — so sagen wir auf Grund der bisherigen geschichtlichen Erfahrungen im engeren Vaterlande, — die Hohenzollernherrscher vereinigen in sich die Gaben und eigentümlichen Vorzüge, welche nacheinander die drei Reihen von Kaisern aus dem sächsischen, fränkischen und hohenstaufischen Hause geziert haben, nämlich zum 1): Treue Arbeit für des Landes Kultur und äußere Wohlfahrt; zum 2) Ritterlichen Kampf für die Erhaltung und Mehrung des Reiches, gegenüber den äußern und innern Feinden; und zum 3): Hochgemute Fürsorge für die idealen, geistigen und geistlichen Güter der Nation.

Zum 1): Treue Arbeit für des Landes Kultur und äußere Wohlfahrt. Diese Eigenschaft haben die Hohenzollern gemein mit den sächsischen Kaisern, in deren Erblanden ihre dermalige Residenz erblüht ist. Welch kräftiges

Kaisergeschlecht waren doch die Sachsen: Heinrich I., der Städteerbauer, und die 3 großen Ottonen, und nicht minder Heinrich, den man den Heiligen genannt hat! Das damals so unwirtliche deutsche Land, voller Sümpfe und großer Wälder: es ist unter ihnen erblüht zu einem herrlichen Garten Gottes. Handwerk und Industrie, Gewerbe und Manufaktur: sie entfalteten sich rasch in den neu gegründeten Städten; weithin nach Osten dehnte sich die Kolonisation, die besonders von Sachsen, neben Bayern, Schwaben und Franken, ausging. — Immer ist es der zähen Sachsennatur eigen gewesen, Landes- und Volkes-Unkultur zu bändigen und zu wandeln in Kultur, Bildung und Sitte. Auch in unserm norddeutschen, engern Vaterlande und um seine Grenzen herum sind Aufgaben dieser Art gelöst worden von großen, hochbegabten Männern, die mit ihrem ganzen Streben, ihrer ganzen Art und Eigentümlichkeit in des Sachsenlandes Boden und Natur wurzelten. Es darf da nur an einen Albrecht den Bären, an Lothar, den Supplinburger Kaiser, und an den gewaltigen, einflußreichen Löwen Heinrich erinnert werden.

Der Süden des Reiches, insonderheit das schöne Italien: sie reichen wie von selbst die Schätze und Güter dar, deren das Leben zu seiner Notdurft und zu seiner Zierde bedarf. Nicht so der unwirtliche Norden. Hier galt es und gilt es noch fort und fort, zu kämpfen mit der Natur, und in saurer, anhaltender Mühe dem Boden die nährenden Ernten und den das Gewild bergenden Wäldern den nützlichen Ertrag abzuringen. Aber in solcher Arbeit liegt eine erziehende Segenskraft für das Volk und seine Herrscher. Wo nichts zu solcher Arbeit nötigt, da kommt es leicht zur Verweichlichung und Erschlaffung und damit zur Üppigkeit und zu verderbenbringenden Lastern.

In die Arbeit des Sachsenlandes hat Gott der Herr die Hohenzollern hineingestellt, und sie haben von Anfang an wacker Hand angelegt, um auch in diesem Stück Landes- und Volkswohlfahrt zu fördern. — Die nordischen Marken und ihre Hauptstadt: sie sind groß geworden, nicht durch Metallschätze, die unter der Sandscholle aufleuchteten, nicht durch hundertfältige Frucht goldener Ähren, nicht durch den Handel, der die Schätze der Weltteile an die Küsten verschlug und durch ihre Flüsse führte, wie solches alles wohl im Schwaben- und Frankenlande zu finden: sie sind groß geworden durch ein starkes Geschlecht, das in treuer, ausdauernder Arbeit die Scholle kultivierte und Zucht und Sitte der Väter auch im Unglück festhielt.

Was hat ein Friedrich der Eiserne, der Begründer von Berlin-Cölln; was hat der große Kurfürst auf den Trümmern, die der 30jährige Krieg geschaffen hatte; was hat ein Friedrich Wilhelm I. in dem weiten, unkultivierten Preußenlande; was hat insonderheit ein Friedrich der Große gearbeitet und gesorgt für die Landes-Kultur, für Gewerbethätigkeit, Industrie und Handel, zu geschweigen

der fördernden Einrichtungen, die wir den letzten Königen Preußens und unserm greisen Kaiser Wilhelm nicht am wenigsten verdanken!

Wessen darf sich Deutschland zu seinem neuen Kaiserhause versehen? Unbestritten ist treue Arbeit für die Kultur und äußere Wohlfahrt des Landes ein Erbe, das die Hohenzollern von den Herzögen und Fürsten der alten Sachsen überkommen haben; darin sind sie bisher groß und treu gewesen; darin werden sie auch künftig Deutschland zum Segen werden!

Und nicht minder zum andern, in ritterlichem Kampfe für die Erhaltung und Mehrung des Reiches, gegenüber den äußern und innern Feinden. Diese Tugend war den Frankenkaisern eigen, insonderheit den beiden ersten: Konrad II. und dem gewaltigen Heinrich III. Aber sie ziert auch die beiden darauf folgenden Heinriche. Mag man immerhin an einem Heinrich IV. oder einem Heinrich V. vieles zu tadeln haben: den großen Ruhm wird man ihnen lassen müssen, daß auch sie, gleich ihren großen Vorgängern, ihr Schwert stets blank und schneidig erhielten und daß sie es wirkungsvoll zu brauchen wußten, wenn es galt, die deutschen Lande zu schützen gegen des Reiches Feinde draußen und drinnen. Gilt es nicht gerade von dem vierten Heinrich: „Es fuhr der Blitz aus seinem Stahl im Streite zweiundsechzigmal; in zweiundsechzig Schlachten deckte der Schild ihn, der vom Stahl bedeckte. Stets flammte Schwert und Schild wie neu, stets blieb ihm Schwert und Schild getreu!" —

Die Hohenzollern haben schon im fränkischen Nürnberg als Burggrafen in ritterlichem Kampfe sich hervorgethan; sie haben diese Tugend mit nach Brandenburg-Preußen gebracht, und Deutschland darf sich zu seinem neuen Kaiserhause mit Fug und Recht dessen versehen, daß es Wacht halten werde am Landesherd, in treuer Hand das Schwert. Wer kann sie aufzählen alle die ritterlichen Thaten der Hohenzollern, vom ersten Friedrich an, dem Anführer der deutschen Scharen gegen die Hussiten, von dem eisernen Friedrich II. und dem ritterlichen Albrecht Achilles bis zu Friedrich Wilhelm, dem großen Kurfürsten; vom großen Friedrich, der gegen eine halbe Welt in Waffen stand, bis herab zu unserm siegreichen Kaiser, der in den Jahren 1864, 1866, 1870 und 1871 es bewiesen hat, daß er den Namen „Erhalter und Mehrer des Reiches" nicht umsonst trägt! Die Kriegsmacht Preußens und Deutschlands neu zu organisieren und zu stärken: das hat er von jeher als seine Lebensaufgabe angesehen. Und dies nicht etwa zu dem Zweck, um Eroberungskriege zu führen, sondern um das Erbe der Väter zu schirmen. „Nicht schaden soll die Klinge, sie schütz' alleine; der Schild als Hängschloß schirme des Bauern Scheune." Ja, es ist unserm Kaiser ernst mit dem Wunsche, mit dem er am 21. März 1871 den ersten deutschen Reichstag eröffnete, „daß die Aufgabe des deutschen Volkes fortan darin beschlossen sein möge, sich in dem Wettkampfe um die Güter des Friedens als Sieger zu erweisen".

Deutschland darf sich zu seinem neuen Kaiserhause der Hohenzollern zum 3.

dessen versehen, daß es in hochgemuter Fürsorge für die idealen, geistigen und geistlichen Güter der Nation es erweisen werde, daß seine Wiege in dem schönen Schwabenlande gestanden hat, wo die edlen Hohenstaufenkaiser gelebt haben, an deren Hofe Kunst und Wissenschaft, Sage und Sang treue Pflege und Förderung fanden. Die Staufenzeit war in geistiger Beziehung so herrlich und groß, daß in ihr unsere deutsche Litteratur ihre ersten, schönsten Blüten zeitigen konnte. Barbarossas kunstsinniger Sohn Heinrich, wie dessen unglücklicher Bruder Philipp, ferner der hochbegabte Kaiser Friedrich II. und seine unglücklichen Kinder allzumal, bis herab zu dem blondlockigen Konradin: sie alle zeichneten sich aus als Pfleger und Schützer der idealen Güter der deutschen Nation; war ihnen doch selber ein gar hohes Maß von wissenschaftlicher und poetischer Begabung eigen. — Auch das ist ein edles Erbteil des hohenzollernschen Fürstenhauses: Pflege der Religion, der Wissenschaft und Kunst. Wie könnten wir es vergessen, was noch der zuletzt verstorbene König unseres Preußenlandes, der edle, hochherzige und kunstsinnige Friedrich Wilhelm IV., nach dieser Seite hin angebahnt und vollbracht hat! Und unser Kaiser Wilhelm bleibt nicht hinter seinen Ahnen zurück. Nicht bloß finden Krieger- und Heldenthat ihr Lorbeerblatt treu aufgehoben dort an seinem Thron; auch die Wissenschaft hebt mit Mut und Kraft ihr Haupt empor. Er hat sein Volk lieb und die Schule hat er uns erbauet. Deutschland darf dessen gewiß sein, daß die Dynastie der Hohenzollern in hochgemuter Fürsorge für die idealen, geistigen und geistlichen Güter hinter keinem Fürstenhause, auch nicht hinter dem der Hohenstaufen, zurückbleiben werde.

Ein in treuer Arbeit, ritterlichem Kampfe und idealem Streben erprobtes Kaiserhaus ist an die Spitze Deutschlands getreten. Lassen wir uns durch die alljährlich wiederkehrende Feier des Sedantages mahnen, Gott recht zu danken für seine reichen Gaben und ihn zu ehren und zu preisen durch willige Übernahme der großen Aufgaben, die er uns mit solchen Gaben zugewiesen hat. — Gott segne den Kaiser; er segne das Haus Hohenzollern für und für! —

Wohl uns, daß Gottes Gnade unserm Vaterlande eine neue kaiserliche Dynastie, von altem Ruhmesglanze umstrahlt, gegeben hat, ein Fürstengeschlecht, ob dessen glorreicher Geschichte sich Dichter und Sänger immer aufs neue zu begeistern vermögen. Wo ist ein Volk, das ein Kaiserhaus sein eigen nennen darf, so herrlich wie unser Hohenzollernhaus! Und das deutsche Land selber: — in allen seinen Gauen, in Schwaben, in Franken und in Sachsen, — wie viel Segensfülle und Schönheit ist überall ausgebreitet! Lassen wir uns die Begeisterung für solch ein Land und für solch ein Herrscherhaus nicht rauben und pflanzen wir dieselbe auch in die Herzen der Jugend. —

In solchem Sinne ruft ein vaterländischer Dichter in heller, freudiger Begeisterung aus:

„Schenket ein den vollen duft'gen, flammenglüh'nden Becher mir!
Hohenzollern, Hohenzollern, diesen Becher bring ich Dir!
Adler, der sich aufgeschwungen von dem Horst im Schwabenland,
Sonnenauf die Adlerjungen führtest Du zum Meeresstrand!
Auf und schenkt und reicht den vollen, flammenglüh'nden Becher mir!
Hohenzollern, Hohenzollern, unser Du, die Deinen wir!“

Der Adler, der sich aufgeschwungen von dem Horst im Schwabenlande und seine Adlerjungen über Franken und Sachsen hinweg bis zum Meeresstrande geführt hat, er rauscht mit mächtigem Flügelschlage bereits durch die heißen Küstenlande der Atlantis. Freuen wir uns dessen mit Dank gegen Gott und lassen wir uns dadurch mahnen, in fleißiger Arbeit zu wachsen an Erkenntnis und Einfluß über die engen Grenzen des heimischen Herdes hinaus. Aber daran wollen wir festhalten, und unsre Landeskinder und alle deutschen Söhne, die in künftigen Tagen und Jahren etwa in die weite, weite Welt ziehen sollten in dem alten deutschen Drange der Kolonisation, — sie sollen immerdar mit uns bekennen, singen und sagen:

„Deutschland, Deutschland, über Alles,
Über Alles in der Welt!“

2. Drei Paladine Kaiser Wilhelms.

Ein Höhentag nationalen Volkslebens ist es, den wir am 2. September, dem Erinnerungstage der Schlacht von Sedan, im Verein mit vielen Millionen unserer deutschen Volksgenossen festlich begehen. Um seinen hochbetagten, ruhmreichen Kaiser schart sich das gesamte Volk, um Gott zu preisen für seine große Gnade. — Denken wir daran, daß der älteste aller früheren deutschen Kaiser, Friedrich III., sein Leben auf 78 Jahre gebracht hat; erinnern wir uns dessen, daß der älteste der bisherigen preußischen Herrscher, Friedrich der Große, im 74. Jahre aus dem Leben geschieden ist: so liegt es wohl nahe, beim Blick auf die 88 Jahre unseres teueren Kaisers zu bekennen: Fürwahr, ein bedeutsames Fest! in Wahrheit ein Höhentag nationalen Volkslebens!

Die Vergangenheit unseres deutschen Volkes ist nicht arm an solchen Höhentagen. Ihrer viele hat die Geschichte mit ehernem Griffel in ihre Tafeln eingegraben. Nur auf zwei derselben, an denen gleichsam die Arbeit von Jahrzehnten und Jahrhunderten in hehrer Feier sich verklärte, will ich hinweisen.

Im Jahre 973 war es, da hielt der ruhmreiche Kaiser Otto I., den man schon bei seinen Lebzeiten den Großen genannt hat, seinen letzten, glänzenden Reichstag in Quedlinburg. Im Dome dieser Stadt ruhten, und ruhen noch heute, die Gebeine seines entschlafenen kaiserlichen Vaters, des großen Städteerbauers Heinrich, des Begründers des Deutschen Reiches. In Quedlinburg, im Sachsenlande, versammeln sich im Jahre 973 zu Ehren des am Ziele seines Lebens stehenden ersten und ruhmreichsten der Ottonen alle Großen des weiten

Reiches. Es erscheinen, ehrerbietig ihren Tribut darbringend, die Gesandten des Dänenkönigs; der anwesende Böhmenherzog und sogar der die deutsche Oberhoheit damals anerkennende Polenherzog beugen sich vor Ottos des Großen Richterstuhle; selbst die Ungarn haben ihre Geschenke gesandt. Die weiten Slavenländer bis fast zur Weichsel hin: sie sind der deutschen Herrschaft unterworfen und liegen dem Christentum aufgeschlossen. Kein Trotz der deutschen Großen, keine Widersetzlichkeit der Paladine aus Franken, Bayern, Schwaben und Lothringen wagt sich mehr hervor gegenüber der allüberall anerkannten Oberherrlichkeit des großen Kaisers. Neben ihm thront seine kluge und glänzende Gemahlin Adelheid, die er in ritterlichem Kampfe um Italien, einst in den Jahren seiner Jugend, gewonnen; und neben ihr thront, bereits zum Könige und Kaiser gekrönt, der ritterliche Sohn, Otto II., mit seiner jungen Gemahlin Theophano, der Tochter des oströmischen Kaisers; — und außerdem umstehen den Thron: der Vasallen, Fürsten und Edlen ungezählte Scharen. — Das war ein Höhentag in dem Leben der deutschen Nation, ein Tag der Erquickung in dem Leben des greisen Kaisers, der beim Blick auf seine Jugend- und Mannesjahre auch wohl hätte sagen mögen: „Meine Zeit in Unruhe!“ — Ja, „um den Abend wird es noch einmal licht sein!“ Dann aber freilich kommt die Nacht, da niemand wirken kann. Einen der Paladine Kaiser Ottos, den getreuen Hermann Billung, ereilt bereits in Quedlinburg der Tod; den Kaiser selbst hat man im selben Jahre in Magdeburgs hehrem Dome bestattet. —

Ein Höhetag nationalen Volkslebens war auch der dritte der Pfingsttage des Jahres 1184. Am grünen Rheinstrom, in der Ebene bei Mainz, veranstaltete der ritterliche Hohenstaufenkaiser Friedrich Barbarossa am Abend seines Lebens allen Vasallen und Rittern seines Reiches ein großes Fest, das in Wahrheit ein glänzender Spiegel seiner Herrlichkeit genannt werden mag. Die Stürme seines unruhigen Lebens hatten ausgetobt; friedlich strahlte die Pfingstsonne über dem geeinten Reiche, friedlich über dem festlich prangenden Maiengewande der Flur. Der Kaiser erschien an dem Feste noch einmal wie verjüngt, wennschon seine Lebenssonne bereits zur Rüste gieng und die Schatten seiner Tage länger wurden. Der höchste Glanz der ritterlichen Zeit entfaltete sich um ihn herum auf dem alten Wahlfelde bei Mainz und Tribur; Fürsten, Bischöfe und Herren, fremde Gesandten, Sänger und Volk: Alles war hier zusammengeströmt, um den ritterlichen, ruhmgekrönten Kaiser noch einmal zu sehen; die Zahl der Ritter und Krieger allein betrug 70,000. — An den schönen Ufern des brausenden Rheinstromes erhob sich, da die alte Feste Mainz die vielen Gäste nicht fassen konnte, eine bunte, bewegliche Stadt; Tausende von Zelten hatte man errichtet, in der Mitte einen kaiserlichen Palast und eine zierliche Kapelle. Der Kaiser, noch immer schön und edel von Gestalt und Haltung, thronte inmitten all dieses Glanzes, ritt selbst noch in die Schranken und zeigte seine ritterliche

Fertigkeit. Seine Gemahlin, würdevoll, freundlich und huldreich, und fünf herrlich erblühende Söhne, deren ältester, Heinrich, bereits die Königskrone trug, zierten das Fest, das die damaligen, der ersten Blütezeit deutscher Dichtung angehörenden Sänger vergleichen mit König Artus' sagenhafter Tafelrunde.

Ja, würdig und groß war der Abend dieses kaiserlichen Heldenlebens. Als Barbarossa noch einmal, zum sechsten und letzen Male, einige Jahre bevor ihn der Kalykadnus in seinen kalten Fluten begrub, nach Italien zog, nunmehr mit den Städten versöhnt: da wurde er überall ehrfurchtsvoll aufgenommen; und als er dann, 1186, seinen Sohn Heinrich mit Konstanze, der reichen Erbin des Normannenreiches, vermählte, da war noch einmal ein Höhentag nationalen Volkslebens angebrochen, von dem es wohl gelten mochte: „Um den Abend wird es licht sein!" —

Barbarossa, er hat hinabgenommen des Reiches Herrlichkeit in das Dunkel des Kyffhäuser, wie die Sage kündet; aber er ist wieder erstanden in unsern Tagen und hat des Reiches Herrlichkeit wiedergebracht; und heute tönt es aller Orten und Enden in deutschen Landen, von der Düne Sand bis zum Donaustrand und von des Rheines Rebenhügeln bis in die sarmatische Ebene hinein: „Heil dir im Siegeskranz, Herrscher des Vaterlands, Heil Kaiser dir!" —

Wohl ist es erhebend, den großen Kaiser Otto I. in Quedlinburg inmitten seiner Vasallen zu schauen; wohl ist es erhebend, sich an der Heldengestalt Barbarossa's in Mainz, umgeben von seinen Söhnen und den Großen des Reiches, zu erfreuen; aber nicht minder erfreulich ist das Bild, welches der Sedantag, dieser Höhentag deutschen nationalen Volkslebens uns vor Augen stellt: ein Heldenkaiser im Schmucke seiner 88 Jahre, ruhmgekrönt, und doch in seiner Demut wie „errötend vor der Fülle des eigenen Ruhmes". Und neben ihm die 74jährige Kaiserin, die auf den ritterlichen Sohn, den Sohnessohn und den jüngsten Erben der Krone im dritten Gliede mit demütigem Preise schauen darf. Und um den Herrscher die Großen der Krone, vor allem der eiserne, ruhmgekrönte Kanzler, dessen 70sten Geburtstag wir am 1. April des Jahres in Dankbarkeit gegen Gott begangen haben; und weiter der große Stratege Moltke, der milde, demütige Mann, an der Wende des Jahrhunderts geboren, also 85 Jahre alt! Ist es Vermessenheit, bei diesem Bilde sich zu erinnern an das Bild, welches weiland der fränkische Einhard von dem großen Karl entworfen hat, ihn uns zeigend am Abend seines Lebens, umgeben von seinen zwölf Paladinen, — ritterlich, Gott ergeben, ein rechter Richter, des Herrn Knecht! —

Gott allein die Ehre; keine Vergötterung der Kreatur, auch nicht gottbegnadeter Menschen! — Gott allein die Ehre! Ja wohl! Aber Bitte, Gebet, Fürbitte und Danksagung für alle Obrigkeit, — es sei dem Könige, als dem Obersten, oder den Hauptleuten, als den Gesandten von ihm: das ist recht und Gott wohlgefällig.

St. Pauli Wort: „Es sei dem **Könige**, als dem Obersten, oder den **Hauptleuten**, als den Gesandten von ihm", besteht auch bei der diesjährigen Feier des Sedantages zu Recht. Neben dem Könige stehen: **Bismarck, Moltke, Roon**; auch ihnen, den Hauptleuten, den Paladinen um den Kaiser und die hohenzollernschen Feldmarschälle, gilt unsre Feier.

Es geziemt sich wohl, bei der festlichen Begehung des diesjährigen Sedantages auf drei Paladine unseres Heldenkaisers hinzuweisen, deren zwei noch leben; einer aber ist entschlafen. Und damit das Bild dieser drei Paladine sich recht klar und unverlierbar in unsre Herzen und in unser aller dankbares Gedächtnis einsenke, wollen wir sie in Parallele stellen mit drei andern großen Männern, welche die Zeit der Jugend unseres Kaisers, die Zeit der Not und Schmach, und danach die große Zeit der Befreiungskriege gezeitigt und gereift hat.

Also: **Drei Paladine Kaiser Wilhelms, in Parallele gestellt mit den drei größten Männern aus der Zeit der Befreiungskriege. Zum 1., Bismarck** und **Stein, der Mann des Rates und der That; 2., Moltke** und **Gneisenau, der feine, demütige Mann mit dem beredten Schweigen;** und **zum 3., Roon, der entschlafene** und **Scharnhorst, der geliebte, dessen Andenken im Volke lebt und leben wird, besser als in Stein und Erz!**

Drei Paladine, umstehend den Herrscher, wie der Sterne Chor um die Sonne sich stellt; wir gedenken ihrer nicht zu dem Zwecke, um ihnen eitle Ruhmeskränze zu winden, — sie bedürfen dessen nicht. — sondern um uns zu ermuntern und zu stärken, Bitte, Gebet, Fürbitte und Danksagung zu thun für alle Obrigkeit, insonderheit für den König, aber auch für seine Hauptleute, die Gesandten von ihm, zur Rache über die Uebelthäter und zu Lobe den Frommen.

Drei Paladine, umstehend den Heldenkaiser. Es ziemt sich, zunächst seines ersten Ratgebers mit Dank gegen Gott zu gedenken, des Kanzlers des Deutschen Reiches, dessen 70sten Geburtstag wir vor kurzem gefeiert haben. „Es steht in Gottes Händen", sagte schon der weise Sirach, „daß es einem Regenten gerate; derselbe (Gott der Herr nämlich) giebt ihm einen löblichen Kanzler." Ja, Gottes Gabe ist es, und dafür gebührt ihm der Dank. Gerade in diesen Tagen, da das deutsche Volk in seiner großen Mehrheit dem ersten Reichskanzler des neuerstandenen Deutschen Reiches an seinem Jubelfeste zugejauchzt hat, da schickt es sich gar wohl für treue Landeskinder, ihre Freude zu vertiefen durch Bitte, Gebet, Fürbitte und Bezeugung treuer Dankbarkeit gegen Gott, von dem beides kommt, Gaben und Kraft zur Lösung der mit den Gaben stets verbundenen **Aufgaben**. — Welch große Aufgaben hat unser Reichskanzler zum Heile unseres deutschen Vaterlandes gelöst! Wenn das heute lebende Geschlecht längst vom Schauplatz abgetreten sein wird, dann wird man noch fort und fort, Jahr um Jahr, Jahrzehnt um Jahrzehnt singen und sagen und der deutschen Jugend in vaterländischer Begeisterung

erzählen von der glanzvollen Regierung Kaiser Wilhelms und von seinen Paladinen, unter denen um Haupteslänge die andern überragt der eiserne Kanzler. Mit Fug und Recht wird man ihn jenem großen Staatsmanne aus der Zeit der Befreiungskriege an die Seite stellen, dem Freiherrn von Stein, der die Wiedergeburt Preußens und damit die kraftvolle Entwicklung Deutschlands eingeleitet hat.

Fürwahr, es sind hervorragende deutsche Züge und Vorzüge, die wir an beiden großen Männern, Stein und Bismarck zu rühmen haben: Tiefe des Gemütes neben großer Energie des Willens, kühne, mächtige Phantasie und offene, männliche Geradheit. Klar erkannte Ziele schwebten Beiden, vom Beginn ihrer öffentlichen Laufbahn an, vor Augen; und bei der Verwirklichung solcher Ziele fehlte beiden nicht die kraftvolle Bestimmtheit und die oft notwendige Rücksichtslosigkeit, wie solche noch jedem großen Manne eigen gewesen ist.

Zu den deutschen Charaktereigentümlichkeiten Steins, die sich bei Bismarck wiederholen, gesellen sich bei diesem Letzteren noch die specifisch preußischen Züge strenger Disciplin, opferwilliger Unterordnung unter die Ziele seines Monarchen, praktisches Talent, blitzschnelle Geistesgegenwart und durchdringende Schärfe des Verstandes, wie sie an Preußens größten Politiker, der zugleich sein größter König gewesen, erinnern. Dazu kommt bei Bismarck eine Fülle lebendigen und frischen Humors, wie er in Familienbriefen und Gesprächen immer wieder hervortritt, so daß es nicht zu verwundern ist, daß unser Volk ihn schon heute in hundert Geschichten und Anekdoten, ja in einer ganzen Zahl geflügelter Worte, seinen Lieblingen zugesellt hat.

Freilich, auch das hat der deutsche Kanzler mit dem großen Staatsminister der Freiheitskriege gemein: Feindschaft und Neid sind ihm nicht erspart geblieben. Seit er 1851, 36jährig, Bundestagsgesandter in Frankfurt geworden, und es nun in seinem energischen Willen feststand, so viel an ihm liege, Preußen der unwürdigen Stellung zu entziehen, die es damals inne hatte, — seither hat es ihm an Feinden und Neidern nicht gefehlt. In Petersburg und Paris, wo er als Gesandter noch tiefere Blicke in die hohe Politik thun durfte, hat man zwar seine Gaben hochgeschätzt, aber man hat auch hier vielfach mit Mißtrauen nicht zurückgehalten, wie man ihn in Wien gefürchtet hat. Wie viel aufreibende Kämpfe nach innen und außen hat er gehabt als Minister Preußens, vor und während des großen dreiaktigen Kriegsdramas in den Jahren 1864, 1866 und 1870/71! Aber Gottes Segen ist mit ihm gewesen, und an Gottes Segen ist doch auch auf dem Felde der Diplomatie zuletzt alles gelegen. Wohl uns, die Federn der Diplomaten haben diesmal nicht verdorben, was das Schwert gut gemacht. Vor dem Worte Bismarcks, dem herben, zerbrach 1871 das Truggebilde der fränkischen Advokaten in lauter Scherben.

„In Frankfurt wars, wo er die hohe Schule
Der Politik zu Anfang hat geritten;
Da durfte er am alten Kaiserstuhle
Sein Meisterstück vor aller Welt ablegen.
Und neben Moltke nennt ihn unbestritten
Jetzt alle Welt den größten der Strategen."

In alledem liegt der Schlüssel zu dem denkwürdigen Worte, das Kaiser Wilhelm noch jüngst an den Rand eines Entlassungsgesuchs seines Kanzlers geschrieben hat: „Niemals!" Man darf sich billig darüber freuen, daß mehr und mehr in Bezug auf unser deutsches Vaterland die Erkenntnis sich Bahn bricht: „Das deutsche Kaiserreich ist der Friede!" und daß das Vertrauen zu dem großen leitenden deutschen Staatsmanne in stetem Wachsen begriffen ist. Wir dürfen uns billig darüber freuen, daß das deutsche Volk aus eigenstem Entschlusse heraus sich allüberall zusammengethan hat, um den 70. Geburtstag des Kanzlers zu einem nationalen Festtage zu gestalten. Und wir dürfen hoffen, daß die verhältnismäßig kleine Zahl der noch Grollenden und Schmollenden mehr und mehr dahin gelangen werde, das schöne, wahre und beherzigenswerte Wort würdigen und verstehen zu lernen, das Goethe einmal gesprochen hat: „Großen Vorzügen des Nächsten gegenüber giebt es kein anderes Rettungsmittel als die Liebe!" Ja, als die Liebe, die neidlos das Gute am Nächsten anerkennt! Die Liebe ist das Feuer, das auf dem vaterländischen Herde nie verlöschen darf. Und dieses Feuer: — was wollten wir lieber, denn es brennete schon!

„Heilige Flamme, glüh', glüh' und verlösche nie fürs Vaterland!"

Es kann unsere Freude und unsere Dankbarkeit, welche an dem Jubelfeste des Reichskanzlers neu angefacht worden ist, nur erhöhen, wenn wir uns in die Zeiten der Befreiungskriege zurückversetzen, in die denkwürdige Frühlingszeit mit ihrem hehren Freiheitsdrange. Das Bild des Reichsfreiherrn vom Stein kann den festlichen Jubel nur mehren, mit welchem Deutschland den Fürsten Bismarck dermalen begrüßt hat; gerade in dem jetzigen Augenblicke ist das Nebeneinanderstellen der beiden großen Männer geeignet, stärkend, reinigend, ermutigend auf uns Deutsche zu wirken. „Des Reiches Grundstein der Deutschen Edelstein!" so hat schon die dankbare Mitwelt des Reichsfreiherrn ihn, den Mann des Rates und der That genannt. Und fürwahr, er hat das Fundament gelegt zu dem Staatsbau, der in unsern Tagen seine Vollendung erfahren hat. An der sittlichen Wiedergeburt des preußischen und deutschen Volkes hat er gearbeitet ohne Ermüden. Sein Ja war ein Ja gewichtig; sein Nein war ein Nein vollkräftig. In großartigen Grundzügen, mit weitschauendem staatsmännischem Blick, hat er die Umgestaltung und Weiterentwicklung Preußens und Deutschlands entworfen und vorgezeichnet. Und ob auch die alten Raben nach ihm noch weiter flogen hin und her; ob er selbst auch flüchtig werden mußte vor dem mächtigen Korsen nach Prag und später nach Rußland: es mußte durch Gottes Gnade doch endlich

Frühling werden. Die Einigung und Befreiung Deutschlands, das große Ziel, das Stein freilich nicht völlig erreichen sollte, es ist doch zu Stand und Wesen gebracht worden, und zwar mit Gottes Hülfe durch des Deutschen Reiches ersten Kanzler.

Es hat der mächtigen, vielvermögenden Ratgeber von Kaisern, Königen und Fürsten viele gegeben, und die Bücher der Geschichte wissen von ihnen zu erzählen, von den gewaltigen Hausmeiern der Frankenkönige herab bis zu den vielgenannten Kardinälen Frankreichs zur Zeit der Ludwige: Richelieu, Mazarin, Fleury! Ist es zulässig, den dermaligen deutschen Reichskanzler in Parallele zu stellen mit diesen geschichtlichen Persönlichkeiten? — Nein, diese Zusammenstellung paßt ganz und gar nicht; es paßt nur voll und ganz die Parallele mit dem Reichsfreiherrn vom Stein. Beider Stellung zu ihrem König und Herrn ist gegründet auf Ehrfurcht, Liebe und Treue bis in den Tod, — auf Tugenden, wie sie weiland in längst entschwundenen Zeiten die Gefolgschaften germanischer Könige und Herzöge beseelten. Beide, der Reichsfreiherr und der Reichskanzler kennen nur Eine irdische Majestät, die sich von Gottes Gnaden herleitet; aber diese Majestät erkennen sie voll und ganz an, und ihr sind sie ergeben mit Herzen, Mund und Händen.

Stein und Bismarck: nicht eitle, vergängliche Ruhmeskränze wollen wir ihnen heute flechten, aber Gottes Gnade wollen wir preisen, die sich an ihnen und durch sie reichlich offenbart hat, damit es ja nicht später von uns heißen müsse: „Große Zeiten, große Männer, aber ein kleines Geschlecht!"

Kaiser Wilhelm und seine Paladine! Zum 2., Moltke, der große Stratege, in Parallele gestellt mit Gneisenau, dem feinen, gebildeten Mann mit dem beredten Schweigen. Es scheint mir wie eine Pflicht der Pietät, auch des letztgenannten Mannes, des Generals Gneisenau zu gedenken, der in Pertz einen so ausgezeichneten Biographen gefunden hat. Gneisenau wird stets neben Blücher genannt, und Blücher hat ihm in wenig Worten ein ehrendes Gedächtnis gestiftet, als er nämlich auf die Lobeserhebungen, die ihm wegen seiner eigenen Ruhmesthaten überreichlich zu teil wurden, erklärte: „Was ist's gewesen? Freund Gneisenaus Besonnenheit; von mir etwas Verwegenheit und des großen Gottes Barmherzigkeit! Das ist schön und treffend geredet; und ich denke, wir können getrost auch hier die Parallele ziehen: „Was ists gewesen 1864, 1866 und insonderheit 1870—71? Neben Graf Moltkes Besonnenheit des todesmutigen Heeres Tapferkeit und des großen Gottes Barmherzigkeit!"

Gneisenau ist unstreitig der größte Strateg aus der Zeit der Befreiungskriege. Er ist in jedem Betracht das Urbild des größten Strategen unserer Tage.

Mitten in den Stürmen des siebenjährigen Krieges, wenige Tage vor der Schlacht bei Torgau, ist Gneisenau, der Sohn eines Offiziers der Reichsarmee, in Schilda, nicht weit von Torgau geboren. Harte und gedrückte Kinderjahre hat er verlebt.

Doch es ist dem Manne gut, daß er das Joch in seiner Jugend trage! Der Großvater hat sich redlich des Knaben angenommen und ihm in Würzburg und Erfurt sorgsame und umfassende akademische Bildung zu teil werden lassen. Gneisenau hat dann Dienste genommen, zuerst bei den österreichischen, dann bei den ansbach-baireuthischen Truppen. Mit einem Regimente der letzteren ist er in Amerika gewesen. Nach seiner Rückkehr trat er in die preußische Armee ein. In mehreren kleinen schlesischen Garnisonen sind ihm zwanzig der Jahre vergangen, ohne daß er es über den Hauptmann hinausgebracht hätte. So hat er nach den harten Entbehrungen der Jugend auch den größten Teil seines Mannesalters in kleinen, bescheidenen Verhältnissen verlebt, bis die Unglücksjahre sein glänzendes Talent offenbarten. Mit Schill und Nettelbeck zusammen war er der berühmte Verteidiger Kolbergs; seitdem wird er genannt als eine der Hauptstützen des preußischen Heeres. Er hatte, wie Moltke, das Talent, Feldzüge und Schlachten zu ordnen in genialer Meisterschaft. Schöner aber fast noch als seine hohe kriegerische Begabung war seine feine allgemeine Bildung, seines Wesens Würde und Huld und klarer Wille und „vor seinem Ruhme das eigene Erröten", wie sein Biograph Pertz sein schönes Lebensbild mit treffenden Zügen abschließt.

Das war Gneisenau! Mit gutem Rechte stellen wir einen der Paladine unseres Kaisers, den Feldmarschall Grafen Moltke, mit ihm in Parallele. Auch Moltke ist, nachdem er eine gründliche Jugendbildung empfangen, aus fremdem, nämlich dänischem Dienste in den preußischen Königsdienst übergetreten. Auch seine Laufbahn war in den langen Friedensjahren nicht ohne Schwierigkeiten und harte Prüfungen. Aber desto fleißiger und eingezogener lebte er und benutzte jedes Mittel, seine kriegerischen Talente in genialster Weise auszubilden. 1832 wurde er in den großen Generalstab berufen. Die Thätigkeit in demselben eröffnete ihm weitere rühmliche Bahnen. In den Jahren 1835 bis 1839 durfte er die europäische und asiatische Türkei bereisen; er hat seine dort gesammelten Erfahrungen in hervorragenden kriegswissenschaftlichen Arbeiten niedergelegt. 1858 ward er oberster Chef des großen Generalstabes. Als Napoleon im Jahre 1859 seinen Krieg gegen Österreich führte, entwarf Moltke bereits Pläne zu einem Feldzuge in Frankreich. Den Krieg zwischen Frankreich und Oesterreich machte er im österreichischen Hauptquartiere mit, und er hat denselben in einem klassischen Werke, betitelt: „Der italienische Feldzug von 1859" näher beleuchtet. Bis dahin war Moltke wenig über militärische Kreise hinaus genannt worden; aber nun bot ihm der Krieg von 1864, wo er Generalstabschef des Prinzen Karl war, und noch mehr der große Krieg von 1866, die Gelegenheit, seine Meisterschaft in der Entwerfung eines Feldzugsplanes zu entfalten. Vor dem präcisen Ineinandergreifen aller Teile der großen Heeres-Maschine und vor der „affenartigen Geschwindigkeit" — um einen Ausdruck der Feinde zu gebrauchen — mit der alle wohlberechneten Anordnungen von den preußischen Truppen ausgeführt wurden,

haben alle Nationen damals Respekt gelernt. Aber seine volle Größe und seine Genialität hat Moltke erst im großen Kriege Deutschlands gegen Frankreich entfaltet; und dieselbe Meisterschaft hat er auch seither in seiner wichtigen, umfassenden Thätigkeit als Generalstabschef weiter bewährt. Seine kühle, ruhige Besonnenheit, seine Fähigkeit, das Große und Notwendige in einfachen Grundzügen mitten in der verwirrenden Menge der Einzelheiten zu ergreifen; die sonnenklare Milde, die Feinheit, Hoheit und Gelassenheit seines Wesens, das ernste Wägen vor dem kühnen Wagen lassen ihn — so sagt ein Geschichtsschreiber unserer Tage — als den geistigen Erben Gneisenaus erscheinen. — Überaus wohlthuend ist an beiden Männern die schlichte Demut und Bescheidenheit und das ruhige, schweigsame Wesen, das doch so beredt ist. Man muß da, angesichts der Vielen in alter und neuer Zeit, welche gern viele Worte machen und die Fertigkeit der Rede, sei es auch inhalts- und salzloser Rede, als das Hauptstück wahrer Menschenbildung anzusehen gewohnt sind, immer wieder an das schöne Wort des schwedischen Dichters Tegnér in der Frithjofssage denken: „Das leere Haus ist offen, das reiche zu!" „Worte", sagt der treuherzige Wandsbecker Bote, „sind doch nur Worte; und wo sie so gar geschwinde daherfahren, da sei auf Deiner Hut; denn die Pferde, welche den vollen Wagen hinter sich haben, gehen gemäßigten Schrittes." Nichts Schöneres giebt es bei großen Männern, als „vor dem Ruhme das eigene Erröten." Gneisenau und Moltke: ihre Namen hat die Geschichte bereits mit ehernem Griffel verzeichnet. Mögen sie auch in unsern dankbaren Herzen leben und uns zu edler That begeistern unser ganzes Leben lang!

Und endlich zum Schluß noch eine Parallele: Scharnhorst, der geliebte und Kriegsminister von Roon, der dritte der hohen kaiserlichen Paladine, deren ehrendes Gedächtnis wir heute erneuern. Zwei der kaiserlichen Paladine leben noch, und sie zieren neben dem prinzlichen General-Feldmarschall die Stufen und den Umkreis des Thrones; einer aber ist entschlafen. Des Entschlafenen nachgelassene hohe Witwe ist ihm vor wenigen Monaten nachgefolgt.

v. Roon, der vollen Anspruch auf unsere Achtung und Liebe hat, ist einer der hervorragendsten Schüler des großen Geographen Karl Ritter gewesen. Auf den Gebieten wissenschaftlicher, insonderheit geographischer Studien hat er Nahrung für seinen strebsamen Geist gesucht. Endlich hat ihn seines Königs Blick aus vielen als den Berufensten herauserkannt, seinen Gedanken, die Heeresreorganisation, durchzuführen. Und diese Reorganisation, diese Rückkehr zu der vollen Ausgestaltung des genialen Scharnhorstschen Gedankens: „das Volk in Waffen!" hat ihn als echten kaiserlichen Paladin bewährt.

Der Entschlafene war ein tief religiöses Gemüt, ohne Haschen nach Glanz, immer auf den Kern der Sache gerichtet. Wo Ehre und Pflicht geboten, da gab es für ihn keine Unmöglichkeit, da schreckte ihn nicht allgemeine Feindseligkeit, so wenig als später Lob und Lohn ihn reizten. Er war ein vir innocens im

Sinne der Alten, ein rechtlicher Mann. Für ihn gab es, wie er selber einmal sagte, nur zwei Parteien: „ordentliche Leute und schlechte Kerle.“ Alles in Allem: Er ist der geistige Erbe vom General Scharnhorst, der in großer Zeit die Säule unserer Macht und Ehre gesetzt hat, unser Heer, aus seinem Geist geboren, das preußische und deutsche Volk in Waffen.

Scharnhorst konnte mit Luther sagen: „Ich bin eines Bauern Sohn; mein Vater, Großvater und Ahnherr sind rechte Bauern gewest!“ In Lippe-Schaumburg, beim Grafen Wilhelm, einem Soldatenfreunde aus der Schule Friedrichs des Großen, hat sich Scharnhorst für die militärische Laufbahn vorbereitet. Als Offizier in der hannöverschen Armee hat er sich ausgezeichnet und daneben durch militärische Schriften so hohe Aufmerksamkeit erregt, daß man in Berlin, nach der Vernichtung der Selbständigkeit Hannovers durch Napoleon, ihn gern als Lehrer an der Kriegs-Akademie und als Offizier des Heeres aufnahm. Ruhig, bedachtsam und bescheiden war Scharnhorst, seine Gaben fast unter dem Scheine der Unbedeutendheit verbergend. Er hatte von Anfang an das volle Vertrauen seines Königs, der ihn zuletzt zum General erhob und ihn adelte. In der Schule des Glückes wie in der Not hatte sich in ihm jene ruhige Prüfung und Beurteilung der Verhältnisse bei höchster Wärme des Gefühls für alles Rechte und Große entwickelt. Er ist der geniale Schöpfer des preußischen Volksheeres; die allgemeine Wehrpflicht: das ist sein großer, eigenster Gedanke. Eine neue Epoche der Kriegsgeschichte hat damit begonnen; Preußens Heeresverfassung ist vorbildlich geworden für ganz Europa. Scharnhorst darf mit Recht die nächste und edelste Stütze seines Königs genannt werden. So meint es auch das bekannte, schöne Volkslied von M. von Schenkendorf, das Scharnhorst's leider allzu frühen Tod auf Lützens Auen besingt:

„Keiner war wohl treuer, reiner,
Näher stand dem König keiner,
Doch dem Volke schlug sein Herz!
Ewig auf den Lippen schweben
Wird er, wird im Volke leben,
Besser, als in Stein und Erz.

Ja, besser, als in Stein und Erz! Und besser als in Stein und Erz soll auch Roon, der entschlafene Paladin unseres Heldenkaisers, leben in den pietätsvollen Herzen der Mit- und Nachwelt! Sein Name ist mit der Geschichte des preußischen und deutschen Heeres innig verflochten.

An der Stärkung der Wehrkraft Preußens und Deutschlands haben Scharnhorst und Roon gearbeitet; darum gehört ihnen unsere Liebe und Dankbarkeit. Noch stehen wir in unserem engeren und weiteren Vaterlande da wie weiland Israel in den wiedergewonnenen heimischen Gauen: in der einen Hand das Schwert, mit der andern bauten sie. Aber es sind doch Güter des **Friedens**, um derer willen das Schwert geführt und das Heer für den Krieg geübt wird.

Für den **Frieden** recht eigentlich hat im Grunde auch der entschlafene kaiserliche Paladin gelebt und gestritten, als Reorganisator des Heeres und als treuer Gefolgsmann seines kaiserlichen Herrn. Auch ihm war es, gleich Scharnhorst, der schönsten Heldenlanze, innerste Lebensüberzeugung:

„Nicht schaden soll die Klinge, sie schütz alleine!
Der Schild als Hängschloß schirme des Bauern Scheune!"

Drei Paladine unseres Heldenkaisers sind an unserm Auge vorübergegangen, — deutsche Männer, unserer Liebe und unserer Dankbarkeit wert, — rechte Diener ihres Herrn. Die Dienerschaft aber ist recht eigentlich die Krone der Herrschaft. Der Glanz und Ruhm unseres Kaisers wird nicht verdunkelt, sondern nur erhöht durch die Tugenden seiner Diener. Der Kaiser, er steht eben im **Mittelpunkt** seiner Paladine; ihn zieret der **Hochsitz**.

Salvum fac regem Domine! Gott segne den König! Gott segne das gesamte deutsche Vaterland und vereine seine Fürsten und Völker mit starker Hand! Dauernde Einheit — sie ist das feste Band, das da zusammenhält Leut' und Land. Das meint auch Rückert, wenn er hinweist auf die deutschen Ströme, das Bild der Einzelfürsten, die erst recht bedeutsam werden in ihrer Zusammenfassung.

„Deutsche Flüss' in der Gewässer noch so stolzer Fläche!
Einzeln seid ihr doch nicht besser als die Wiesenbäche!
Aber wenn ihr, deutsche Flüsse, strömet eure Wassergüsse
In Ein Bett, in Eines, — das ist groß, ich mein' es!"

Und darum schließt er seine Mahnung mit dem berühmten Toaste, der da klingt, als wäre er für heute gemacht:

„Was zusammen ward gelötet von des Krieges Hammer,
Was zusammen ward genötet unter Druck und Jammer, —
Daß die Freiheit und der Friede stets es mehr zusammenschmiede,
Darauf, deutsche Zecher, stoßet an die Becher! —

Die ältesten Bewohner Palästinas.

(Ein Beitrag zur Förderung des Verständnisses der heiligen Schrift.)

Vom Rektor **Senckpiehl** in Eberswalde.

I. Die semitischen Urbewohner und die Kananiter.

Die Urbevölkerung Palästinas war wahrscheinlich semitischen Ursprungs, d. h. sie gehörte zu der Nachkommenschaft von Sem, einem Sohne Noahs. Nach den Berichten der Bibel wurde das Land ursprünglich von Riesen bewohnt, nämlich von den **Rephaim** oder Raphaim, d. h. Hochgewachsene und den **Enakim**, d. h. Langhalsige, (4 Mos. 13, 19 u. 34); erstere bewohnten das Ostjordanland, letztere das Westjordanland. Beide Riesenvölker kommen auch unter dem gemeinschaftlichen Rephaim und der allgemeinen Bezeichnung **Riesen** vor. (5 Mos. 2, 20 u. 21.) Zu den Enakim oder Enakskindern wurden die **Avim**

gerechnet, welche in dem südlichen Küstenstriche am Mittelmeere, dem späteren Philisterlande, wohnten. (5 Mos. 2, 23. Jos. 13, 3.) Zu den Rephaim gehörten: die Rephaim im engeren Sinne im Norden des Ostjordanlandes bis zum Jabok, die Susim oder Samsumim (auch Sammesumim, d. h. die Arges Sinnenden) südlich von jenen bis zum Arnon, die Emim, d. h. die Schrecklichen, südlich vom Arnon bis zum Sared, ferner in unbestimmten Grenzen, wahrscheinlich im Südwesten von Palästina: die Keniter, Nachkommen Kains, deshalb auch 4 Mos. 24, 21 u. 22 „Kain" genannt, die Kinisiter*) und Kadmoniter. Über letztere fehlen in der Bibel nähere Angaben.

Vom Osten her wanderten die heidnischen Kananiter, welche zu dem hamitischen Volke gehörten, das von Noahs Sohn Ham abstammte, in Palästina ein, siedelten sich neben und unter den semitischen Urbewohnern an, unterdrückten diese allmählich und machten sich zu Herren des Landes. (1 Mos. 10, 15—18.) Die in der Bibel vorkommenden kananitischen Volksstämme sind, nach ihren Wohnsitzen von Süden nach Norden geordnet, folgende:

1. Die Hethiter, im südlichsten Teile des Westjordanlandes, auf dem Gebirge Juda, von Berseba bis Hebron. (4 Mos. 13, 30.) Zur Zeit Salomos wohnten die Hethiter im Norden des Landes an der Grenze Syriens. (1 Kön. 10, 29.) Da sie einen der bedeutendsten kananitischen Volksstämme bildeten, umfaßte man mit ihrem Namen auch wohl alle Kananiter. Unter den Hethitern wohnte Abraham, und von einem Hethiter kaufte er einen Acker zum Erbbegräbnisse. (1 Mos. 23.)

2. Die Jebusiter, ein kleiner Volksstamm, hatten ihren Wohnsitz in und um Jebus (später Jerusalem). (Jos. 15, 63. 2 Sam. 5, 6. Richt. 19, 11.)

3. Die Amoriter wohnten zu Abrahams Zeit auf der Westseite des Toten Meeres, im nördlichen Teile des Gebirges Juda. (1 Mos. 14, 7 u. 13. 4 Mos. 13, 30.) Dieses mächtige und kriegerische Volk, mit dessen Namen am häufigsten alle kananitischen Volksstämme bezeichnet sind, eroberte später das Ostjordanland vom Arnon bis nördlich vom Jabok, das den Moabitern und Ammonitern gehörte, und gründete zwei Königreiche, das eine zwischen den Flüssen Arnon und Jabok mit der Hauptstadt Hesbon, das andere, Basan genannt, nördlich vom Jabok, mit den Hauptstädten Astharoth und Edrei. (4 Mos. 21, 26. 5 Mos. 1, 4.)

4. Die Gergositer (auch Girgositer), über deren Wohnsitz nähere Angaben fehlen, sind 2 Mos. 15, 21 u. 5 Mos. 7, 1 genannt.

5. Die Heviter, in der Mitte des Westjordanlandes, von Sichem bis zum kleinen Hermon. (Jos. 11, 3.)

*) Die Kinisiter sind semitischen Ursprungs und stammen weder von dem 1 Mos. 35, 15 u. 42 erwähnten Edomiterfürsten Kenas ab, noch sind sie zu dem Geschlechte Kenas zu rechnen, zu welchem Caleb gehörte. (4 Mos. 32, 12. Jos. 14, 6.)

6. Die Pheresiter, auf dem Gebirge Ephraim. (1 Mos. 13, 7. Jos. 11, 3; 17, 15. 1 Kön. 9, 20.)

7. Die Kananiter im engeren Sinne wohnten in der Niederung am Mittelmeere und am Jordan und beschäftigten sich vorzugsweise mit Handel.

8. Die Sidonier oder Zidonier, welche nach 1 Mos. 10, 15 von Kanaan, Hams jüngstem Sohne abstammten, hatten sich im nordwestlichen Küstenstriche von Kanaan niedergelassen und die Stadt Sidon gegründet. Die vorteilhafte Lage machte die Stadt bald groß und mächtig. Der Libanon lieferte den betriebsamen und unternehmenden Bewohnern Holz zum Bau von Schiffen, auf denen sie sich mit kühnem Mute in das Meer hinaus wagten und nach Ländern von allen damals bekannten Erdteilen fuhren. Sie gründeten in der etwa 22 Kilometer breiten und 225 Kilometer langen, hügeligen, durch die Abflüsse vom Libanon wohlbewässerten Ebene vom Libanon bis zum Meerbusen von Akko viele Städte. Diese, anfangs von der Mutterstadt abhängig, wurden in kurzer Zeit durch den Handel reich und mächtig und bildeten eigene Staaten, welche unter durch Obrigkeiten beschränkten Königen standen. Das gemeinsame Handelsinteresse nötigte sie, sich zu einem Städtebunde zu vereinigen. An der Spitze derselben war lange Zeit Sidon, Jos. 11, 8 u. 19, 28 „Groß Sidon" genannt.

Neben Sidon erhob sich die 37 Kilometer südlich davon in einer fruchtbaren Ebene ganz nahe am Meere gelegene, von den Sidoniern gegründete Stadt Tyrus, in der Bibel Zor genannt. (Jos. 19, 29. Hesek. 27, 1—25. Jes. 23, 8.) Durch einen weit ausgebreiteten Handel waren ihre Einwohner reich und mächtig geworden und hatten wohl schon im 13. Jahrhunderte v. Chr. auf einer nahen Felseninsel noch eine Stadt (Neu-Tyrus) erbaut. Unter dem Könige Joram, welcher 2 Sam. 5, 11 Hiram und 2 Chron. 2, 3 u. 11 Huram genannt ist, bekam Tyrus die Oberherrschaft über die übrigen Städte. Dieser König schloß mit David und dessen Nachfolger Salomo ein Bündnis; ersterem lieferte er die Baumaterialien zum königlichen Palaste, letzterem diejenigen zum Tempelbau. (2 Sam. 5, 11. 1 Kön. 5, 1—8.) Hirams und Salomos Schiffe unternahmen gemeinschaftlich Seereisen nach Ophir, welche nach den Berichten der Bibel drei Jahre dauerten, und holten Gold, Silber, Elfenbein, Edelsteine, Ebenholz u. s. w. (1 Kön. 9, 26—28; 10, 22; 2 Chron. 8, 18; 9, 21.)

Die ganze Ebene am Mittelmeere vom Libanon bis zum Meerbusen von Akko bekam den Namen Phönicien, d. h. Palmenland, und alle ihre Bewohner führten den gemeinschaftlichen Namen Phönicier. Im Neuen Testament kommt das Land unter der Bezeichnung „Gegend von Tyrus und Sidon vor. (Matth. 15, 21.)

Die Phönicier sind in der Geschichte als ein betriebsames, erfinderisches, unternehmendes Volk bekannt, das sich schon frühzeitig auf eine höhere Stufe der Kultur erhob. Sie waren im Bergbau, in der Baukunst und bildenden Kunst

erfahren. Von ihnen wurden die Purpurfärberei und die Glasbereitung erfunden. Den Farbstoff zu den Purpurgewändern lieferte die Purpurschnecke, welche man an den phönicischen Küsten in Menge fand, sowie auch verschiedene Seemuscheln. Es gab Purpur in allen Farben. Die hochroten, prachtvollen, durch einen schimmernden Glanz und außerordentliche Dauerhaftigkeit ausgezeichneten Purpurgewänder wurden weltberühmt. Sie hatten einen so hohen Preis, daß nur die Reichsten solche Kleidung tragen konnten. (Luk. 16, 19.) Aus Glas machten die Phönicier Gefäße, Schmucksachen und allerlei Gegenstände zur Verzierung der Wohnungen. Auch besaßen sie große Geschicklichkeit in der Weberei, in der Anfertigung von Luxusgegenständen aus Gold, Elfenbein, Bernstein u. s. w. Mit ihren Waren, sowie mit den Erzeugnissen anderer Länder trieben sie einen ausgebreiteten Handel zu Wasser und zu Lande. Den Seehandel begünstigten mehrere von der Natur selbst gesicherte Häfen an der Küste Phöniciens. Ihre Karawanen sandten die Phönicier nach Afrika und Indien, ihre Schiffe weit über die Grenzen der damals bekannten Erdteile hinaus. Sie gründeten Kolonien in Spanien, z. B. Tarsis oder Tartessus im südwestlichen Spanien (unweit der Mündung des Guadalquivir), Gades (jetzt Cadix) u. a., ferner in Italien, Sicilien, auf den griechischen Inseln, im nördlichen Afrika u. s. w. Da sie zu der weiten Reise nach Tarsis großer Fahrzeuge bedurften, so führten alle ihre großen Schiffe den Namen „Tarsis-Schiffe." Mit den Israeliten unterhielten sie einen lebhaften Handel und bezogen von ihnen außer anderen Produkten Kanaans besonders Getreide, an dem Phönicien Mangel hatte. (Hesek. 27, 17; Apgst. 12, 20.)

Von den vielen blühenden Städten Phöniciens sind außer Sidon und Tyrus in der Bibel noch folgende erwähnt: Gebal, von den Griechen Byblos genannt, von wo Hiram dem Könige Salomo Bauleute schickte. (1 Kön. 5, 18. Hesek. 27, 9.), Aradus oder Arvad auf einer Insel (Hesek. 27, 8 u. 11), Tripolis, d. h. Dreistadt, durch Bewohner von Aradus, Sidon und Tyrus gegründet, aus drei voneinander getrennt liegenden, durch ein Bundesverhältnis zu einem Ganzen vereinigten Städten bestehend (2 Makk. 14, 1), Sarepta oder Zarpath, zwischen Tyrus und Sidon, wo der Prophet Elias sich während einer Teurung in Israel aufhielt. Bei Sarepta befanden sich Eisen- und Kupfergruben. Auch Akko (später Ptolemais) gehörte zum Lande der Phönicier; es wurde dann dem Stamme Asser zugeteilt.

Die Hauptgottheiten der Phönicier waren Baal und Astarte. Baal, der Gott der Sonne, hatte einen prachtvollen Tempel zu Tyrus. (2 Makk. 4, 18—20.) Man baute ihm auch Altäre und Säulen auf Höhen; rotgekleidete Priester brachten ihm die Opfer dar. Seine Gemahlin Astarte, die Mondgöttin, in der Bibel auch in der Einzahl Astoreth (1 Kön. 11, 5 u. 33) und in der Mehrzahl Astharoth (Richt. 2, 13) genannt, wurde in Tempeln verehrt, oder in schattigen Hainen, wo man eine hölzerne Säule errichtet hatte, welche die

Göttin sinnbildlich darstellen sollte. Mit dem Worte „Hain" ist an den bezüglichen Stellen in der Bibel gewöhnlich solche Säule unter grünen Bäumen gemeint. (5 Mos. 17, 21.) Da der Dienst der Astarte in der Regel mit dem Dienste des Baal verbunden war, stellte man ihre hölzerne Säule neben dem Altare oder den steinernen Säulen dieses Gottes auf. Solche Säulen sind 5 Mos. 17, 22 gemeint. Den Dienst der Göttinnen versahen Priesterinnen. Bei den Festen beider Gottheiten herrschten Schwelgerei, Üppigkeit und Sittenlosigkeit. In Israel führte Ahabs Gemahlin Isebel, eine tyrische Prinzessin, diesen Götzendienst ein. Wie 2 Kön. 23, 11 berichtet wird, stand sogar vor dem Eingange des Tempels in Jerusalem längere Zeit der Sonnenwagen Baals mit vier weißen Rossen; der fromme König Josias ließ ihn verbrennen. In Samaria hatte Baal einen Tempel.

II. Die Philister.

Die Philister oder Philistäer siedelten sich in dem von den Avim bewohnten südwestlichen Küstenstriche am Mittelmeere an, vertilgten einen großen Teil der Urbevölkerung und drängten den Rest bis zum Süden nach Gaza zurück. (5 Mos. 2, 23.) Sie bildeten nach den in der Bibel vorhandenen Angaben ein Mischvolk aus den eigentlichen Philistern oder den Philistim (d. h. Eingewanderte) und den Kaphthorim. (1 Mos. 10, 14.) Die Philistim waren wahrscheinlich schon in uralter Zeit aus Ägypten nach der südöstlichen Küste des Schwarzen Meeres (Kolchis) und später von dort nach der südöstlichen Küste des Mittelmeeres gezogen; ihnen folgten die Kaphthorim, welche ursprünglich an der Südostküste des Schwarzen Meeres wohnten, von der Insel Kaphthor im Mittelmeere aus. (5 Mos. 2, 23. Jerem. 47, 4. Amos 9, 7.) Über die Lage der Insel Kaphthor läßt sich nichts Bestimmtes angeben; einige verstehen darunter die Insel Kreta, da im Grundtexte der Stellen Hes. 25, 16. Zeph. 2, 5 und 1 Sam. 30, 15 die Philister auch Kreti genannt werden. Beide Völkerschaften vereinigten sich zu einem Volke und bildeten einen Staatenbund unter fünf Fürsten, als deren Hauptstädte Jos. 12, 13 folgende genannt werden: 1. Gaza oder Gasa, eine Stunde vom Mittelmeere entfernt, aus Simsons Geschichte bekannt (Richt. 16, 1—3 u. 21—30), jetzt ein Trümmerhaufen unter dem Namen Ghazzeh. 2. Asdod (das heutige Esdud), 37½ Kilometer nördlich von Gaza und ½ Stunde vom Meere, mit einem Tempel des Götzen Dagon. Der Makkabäer Jonathan verbrannte den Tempel. (1 Makk. 10, 83 und 84. 3. Askalon oder Asklon, unmittelbar am Meere, in Überresten noch jetzt unter dem Namen Askulan vorhanden. 4. Gath, dessen Lage unbestimmt ist. Aus dieser Stadt war der Riese Goliath. (1 Sam. 17, 4.) 5. Ekron, jetzt Akir, mit dem Tempel des Götzen Baal-Sebub. (2 Kön. 1, 2.)

Außer diesen fünf Hauptstädten ist noch die Stadt Gerar an der südlichen

Grenze des Landes (zwischen Kades und Sur) zu erwähnen. Dort hielten sich Abraham und Isaak einige Zeit auf. (1 Mos. 20, 1 und 2; 26, 1.) Den Namen der Stadt führen jetzt noch ein Gießbach und Ruinen südöstlich von Gaza.

Von den fünf Hauptstädten nahm Ekron an Macht stets die letzte Stelle ein; von den übrigen gewann bald die eine, bald die andere die Oberhand. Die Fürsten führten immer den Titel Abimelech, d. h. Königsvater. (1. Mos. 26, 1.)

Die Philister waren ein Ackerbau und Handel treibendes, aber auch kriegerisches Volk. Viele Kämpfe führten sie mit den Israeliten. David machte sie dem Reiche Israel zinsbar. Nach der Zerstörung der Reiche Israel und Juda kamen sie unter die assyrisch-babylonische Herrschaft, wurden aber nach der Zerstörung Jerusalems durch die Römer im Jahre 70 n. Chr. wieder ein selbständiges Volk.

Die Nationalgottheiten der Philister waren der Dagon (Richt. 16, 23 und 1 Sam. 5, 2) und die Atargatis, auch Astarte oder Astharoth genannt. In den Tempel der letzteren legten die Philister nach dem Tode des Königs Saul dessen Harnisch. (1 Sam. 31, 10.) Der Oberkörper der Götzenbilder beider Gottheiten hatten eine Menschengestalt, der Unterkörper, als Sinnbild des die Erde fruchtbar machenden Wassers und der Fruchtbarkeit der Fische, die Gestalt eines Fisches. Außerdem beteten die Philister noch den Baal-Sebub (Zebub oder Zebul) an, als den Gott, der die Mücken und Fliegen hervorrief, welche in ihrem Lande oft zu einer schrecklichen Landplage wurden. Aus diesem Namen entstand der Name Beelzebub, mit welchem man den obersten der Teufel bezeichnete. Zu Ekron war ein berühmtes Orakel dieses Gottes.

III. Die den Israeliten stammverwandten Völker.

Während die Kinder Israel in Ägypten waren und sich dort zu einem großen Volke vermehrten, breiteten sich die ihnen stammverwandten Völkerschaften: „Moabiter, Ammoniter, Edomiter, Midianiter, Amalekiter und Ismaeliter" in Kanaan und den benachbarten Ländern aus.

Die Moabiter und Ammoniter, von Lots Söhnen Moab und Ammon abstammend, wohnten ursprünglich östlich vom Toten Meere, machten sich aber dann, indem sie die riesigen Urbewohner unterwarfen, zu Herren des Ostjordanlandes vom Gebirge Abarim bis zum Flusse Jabok. Aus diesen Wohnsitzen wurden sie jedoch von den Amoritern wieder vertrieben. Den Moabitern blieb nur der südliche Teil des Landes bis zum Arnon; die Ammoniter mußten sich nach dem Osten zurückziehen. Die Amoriter gründeten in dem eroberten Lande zwei Königreiche, das südliche zwischen den Flüssen Arnon und Jabok mit der Hauptstadt Hesbon, das nördliche vom Flusse Jabok bis zum Gebirge Hermon, mit den Hauptstädten Astharoth und Edrei. (5 Mos. 1, 4.) Der Teil der Jordanebene, welcher nordöstlich vom Toten Meere liegt, führte auch später noch den Namen „Gefilde Moab."

Von den Städten der Moabiter sind in der Bibel genannt: Ar (Stadt im Wasser), Rabbath-Moab, Kir-Moab und Zoar (an der südlichen Grenze, am Toten Meere), von denen der Ammoniter: die Hauptstadt Rabba-Ammon, am oberen Jabok. (4 Mos. 21, 15. 5 Mos. 2, 36. Jos. 13, 16. 2 Sam, 11.)

Moabiter und Ammoniter versanken in den scheußlichsten Götzendienst. Die Moabiter verehrten den Baal-Peor und den Kamos oder Chamos. Ersterem brachte man auf dem Berge Peor (östlich vom Toten Meere) Tiere zum Opfer und veranstaltete schwelgerische und unsittliche Opfergelage. (4 Mos. 23, 28; 25, 3.) Die Israeliten ergaben sich in der Wüste dem Dienste dieses Götzen, weshalb Moses nach 4 Mos. 25, 1—9 zur Strafe 24 000 von ihnen töten ließ. Der Kamos, d. i. Bezwinger, wurde als Kriegsgott, auf einer Säule stehend, in der Rechten ein Schwert, in der Linken Lanze und Schild, zur Seite zwei Fackeln, abgebildet. In Zeiten großer Not opferte man diesen Götzen sogar Kinder. (2 Kön. 3, 27.) Die Moabiter werden 4 Mos. 21, 29 „Volk des Kamos" genannt. Der König Salomo errichtete nach 1 Kön. 11, 7, diesem Gotte in Jerusalem eine Opferstätte auf dem Ölberge. In der Bibel ist Kamos auch als Götze der Ammoniter bezeichnet. Die Hauptgottheit dieses Volkes war aber der Moloch oder Molech, von den Israeliten Malchom oder Milkom genannt. (1 Kön. 11, 5. 7 u. 33. 2 Kön. 23, 13. Jerem. 49, 1 u. 3.) Wahrscheinlich galt dieser Götze als Symbol der Sonne. Er wurde in einer Bildsäule aus Erz mit einem Stierkopfe und ausgebreiteten Menschenarmen dargestellt. Inwendig war das Götzenbild hohl und konnte geheizt werden. Man opferte demselben Tiere, aber auch Menschen, namentlich Kinder und besonders die erstgeborenen, indem man sie, nachdem der Götze glühend gemacht war, in die ausgebreiteten Arme legte und jammervoll verbrennen ließ. Diesem Greuel verfielen selbst die Israeliten. (3 Mos. 18, 21. Hesek. 20, 26; 23, 27. 1 Kön. 11, 7.) An einigen Stellen der Bibel, z. B. 5 Mos. 18, 10 und 2 Kön. 16, 3 steht statt des Wortes „verbrennen" der Ausdruck „durchs Feuer gehen lassen." Letzterer soll sich darauf beziehen, daß die zum Opfer bestimmten Kinder nicht immer verbrannt, sondern oft nur durchs Feuer gezogen wurden zum Zeichen der Weihe oder Reinigung. (Vergl. 4 Mos. 31, 23.) Salomo errichtete für seine heidnischen Weiber dem Moloch eine Opferstätte auf dem Ölberge, weshalb der südliche Teil dieses Berges den Namen „Mashith", d. i. Berg des Ärgernisses bekam. Auch zur Zeit der Propheten trieben die Israeliten den greuelhaften Molochsdienst, besonders im Thale Ben Hinnom (Gehenna). (2 Kön. 23, 10. Jer. 7, 31.) Die Stätte, wo die Kinder dem schrecklichen Götzen zum Opfer gebracht wurden, erhielt den Namen Thophet, d. i. Ort des Abscheus. Später wurden in dieses Thal die Leichname der hingerichteten Missethäter und die Körper toter Tiere geworfen und verbrannt. Man bezeichnete es als Aufenthaltsort der Verdammten (Ort der Hölle).

Die Edomiter sind die Nachkommen von Esau oder Edom, einem Sohne Jakobs. (1 Mos. 36, 9 u. 13.) Anfangs wohnten sie im Süden des Westjordanlandes; dann aber gingen sie nach dem Gebirge Seir (im Südosten von Palästina, im peträischen Arabien), vertrieben oder vertilgten die dort wohnenden Horiter (d. i. Höhlenbewohner oder Troglodyten) und nahmen das Land in Besitz. (1 Mos. 36, 30. 5 Mos. 2, 5. 8. 12 u. 22.) Sie waren in mehrere Stämme geteilt, von denen jeder unter einem Stammesfürsten stand, später bildeten sie ein Reich unter einem von den Fürsten gewählten Könige. Von ihren Städten sind zu erwähnen: die Hauptstadt Sela, griechisch Petra, d. i. Fels (2 Kön. 14, 7), Bozra (1 Mos. 36, 33. Jes. 34, 6), Elath (griechisch Ailah) und der Hafenort Ezeongeber im Nordosten vom Arabischen Meerbusen (am nordöstlichen Ende des Älanitischen Meerbusens. (2 Kön. 14, 22. 1 Kön. 9, 26.)

Die Amalekiter gehörten nach ihrer Abstammung von Amalek, einem Enkel Esaus, zu den Edomitern (1 Mos. 36, 12.*), bildeten aber schon frühzeitig eine selbständige Völkerschaft, welche im Süden von Kanaan bis Kades wohnte und sich dann über das Peträische Arabien bis nach Ägypten hin ausbreitete. (1 Sam. 15, 7.) Sie führten ein unstätes Hirtenleben und unternahmen oft Raubzüge. Ihre Könige hatten den Titel „Agag", d. i. der Feurige. (1 Sam. 15, 8.) An einigen Stellen der Bibel wird das Volk kurzweg „Amalek" genannt, (z. B. 2 Mos. 17, 8. 4 Mos. 24, 20. 1 Sam. 15, 2.) Da Richt. 12, 15 ein Gebirge der Amalekiter im Lande Ephraim, westlich von Sichem erwähnt wird, muß ein Stamm dieses Volkes sich in der frühesten Zeit auch dort niedergelassen haben.

Die Midianiter sind Nachkommen Midians, eines Sohnes Abrahams und dessen zweiter Frau Ketura. (1 Mos. 25, 1 u. 2.) Von ihrem ursprünglichen Wohnsitze auf der Ostseite des Älanitischen Meerbusens breiteten sie sich nach Norden bis zum Osten des Gefildes Moab aus. (1 Mos. 36, 35.) Sie beschäftigten sich mit Viehzucht und wohnten unter Zelten (Hab. 4, 7), trieben aber auch Handel, und ihre Karawanen zogen durch Kanaan nach Ägypten (1 Mos. 37, 28. Jes. 60, 6). Ein nomadisierender Zweig dieses Volkes zog mit den Kenitern, welche von den Kananitern aus dem südlichen Kanaan verdrängt waren, nach der Sinai-Halbinsel und ließ sich im Süden derselben nieder. Der Landstrich führte deshalb auch den Namen Midian (2 Mos. 2, 15 u. 31); im Neuen Testamente (Apostg. 7, 29) wird er Madian genannt. Beide Völkerstämme verschmolzen zu einem Volke. Zum Stamme der Keniter gehörte der Priester Reguel (wegen der hervorragenden Stellung in seinem Stamme „Jethro",

*) Die Stelle 1 Mos. 14, 7, wo das Land der Amalekiter schon genannt ist, steht mit 1 Mos. 36, 12 nicht im Widerspruch; denn in ersterer ist, wie das in der Bibel oft geschieht, das Land nach seinen späteren Bewohnern bezeichnet.

d. i. der Vornehme, genannt), bei welchem Moses, als er vor Pharao von Ägypten nach dem Lande Midian geflohen war, freundliche Aufnahme fand. (2 Mos. 2, 15—22.) Das kenitische Geschlecht der Hobabiter (Kinder Hobab), welches sich nach der Besitznahme Kanaans durch die Israeliten im Süden des Stammgebietes Juda niederließ, stammte von Mosis Schwager Hobab ab. Moses hatte diesen, der von seinen Nomadenzügen her die Gegenden in der Wüste, durch welche das Volk Israel ziehen mußte, und namentlich die besten Lagerplätze kannte, beim Aufbruch vom Sinai bewogen, sich dem Zuge der Israeliten anzuschließen, um ihnen ein kundiger Führer zu sein. (4 Mos. 10, 29—32. Richt. 1, 16). Später breiteten sich die Hobabiter weiter nach Süden aus, und zu Sauls Zeiten wohnten sie zum Teil mitten unter den Amalekitern. (1 Sam. 15, 6.) Ein Zweig des Geschlechtes der Kinder Hobab zog in späterer Zeit nach dem Norden Palästinas und siedelte sich im Stammgebiete Naphthali bei dem Eichwalde zu Zaanaim oder Zaenannim in der Gegend von Kedes an. (Richt. 4, 11.)

Zu den Midianitern gehörte auch der Stamm der Ephaiten, der Nachkommen von Midians Sohne Epha, welcher am Älanitischen Meerbusen wohnte. (1 Mos. 25, 4. Jes. 60, 6.)

Die Ismaeliter, Nachkommen von Ismael, dem Sohne Abrahams und der Hagar, waren ein Nomadenvolk der syrisch-arabischen Wüste. Nach 1 Mos. 25, 18 breiteten sie sich von Hevila oder Chawila an der Grenze des Peträischen und Glücklichen Arabiens nach Osten bis an die Euphratländer aus. Ihre Hauptbeschäftigung bestand in Viehzucht und Karawanenhandel. In der Lebensweise stimmten sie mit den Midianitern überein. Die Medianiter und Midianiter werden in der Bibel auch mit dem gemeinsamen Namen „Ismaeliter" bezeichnet. (1 Mos. 37, 25. 28 u. 36. Richt. 8, 24.) Die Ismaeliter zerfielen in zwölf nach ihren Stammhäuptern, den Söhnen Ismaels, benannte Völkerschaften, von denen die Nabatäer und Kedarener die bedeutendsten wurden. (1 Mos. 25, 12—18. Jes. 60, 7.) Statt des Namens „Ismaeliter" finden wir (1 Chronik. 6, 10) den Namen „Hagarener" und in den Propheten die Namen „Kedar" und Nebajoth. (Ps. 120, 5. Jes. 60, 7. Jerem. 49, 28.)

IV. Die Israeliten.

Der Besitz des Landes Kanaan war den Kindern Israel verheißen worden. Moses führte sie, nachdem sie sich während eines Aufenthaltes von 430 Jahren zu einem Volke vermehrt hatten, das 600 000 Mann (ohne Weiber und Kinder) zählte, aus Ägypten. Sie zogen in nordöstlicher Richtung an der Ostseite des Gebirges Seir bis zur Ostgrenze des Moabiterlandes und kamen nach Überschreitung des oberen Arnon in das Ostjordanland. Die Amoriter wurden besiegt, und ihr Gebiet vom Arnon bis nördlich über den Fluß Jabok hinaus bekamen

die israelitischen Stämme Ruben, Gad und der halbe Stamm Manasse. Die Unterwerfung der Moabiter und Ammoniter war den Israeliten verboten. (5 Mos. 2, 19 u. 37.) Unter Josua, Mosis Nachfolger, eroberten die Israeliten nach einem siebenjährigen Kampfe das Westjordanland, welches dann an die übrigen $9^1/_2$ Stämme der Israeliten verteilt wurde. Der Stamm Levi bekam als Priesterstamm kein zusammenhängendes Gebiet zum Erbteile, sondern 48 Städte (Levitenstädte) mit den dazu gehörigen Vorstädten (Viehweiden) in den anderen Stammgebieten. (Jos. 21, 11 ff. 1 Chron. 7, 57 ff.) Die Zahl dieser Städte für jeden Stamm richtete sich nach der Größe desselben. Die Nachkommen Aarons, das vornehmste Geschlecht der Leviten, erhielten ihre Städte in den Erbteilen Judas und Benjamins. Sechs von den Levitenstädten, nämlich drei im Westen (Hebron, Sichem, Kedes) und drei im Osten vom Jordan (Bezer, Ramath-Gilead oder Ramath-Mizpa und Golan) waren Freistädte, d. h. Zufluchtsorte für alle, welche unvorsätzlich einen Totschlag begangen hatten.

Seit uralter Zeit herrschte im Morgenlande die Sitte, daß der nächste Blutsverwandte eines Getöteten die That mit dem Blute des Totschlägers sühnen mußte. Auch bei den Israeliten wurde die Blutrache für vorsätzliche Tötung üblich. (4 Mos. 35, 16—21.) Um aber diejenigen, welche aus Versehen oder ohne Vorsatz einen Menschen getötet hatten, vor der Blutrache zu schützen, hatte Moses die Einrichtung von Freistädten angeordnet und geboten, dazu leicht zu erreichende Orte zu wählen. (2 Mos. 21, 13. 4 Mos. 35, 10—12. 5 Mos. 19, 3.) Erreichte der Totschläger eine Freistadt, so war er vorläufig sicher. Die Ältesten der Stadt mußten seine Sache untersuchen, oder ihn an die Gemeinde, der er angehörte, zur weiteren Ermittelung seiner Schuld schicken. (4 Mos. 35, 24.) Wurde er der vorsätzlichen Tötung überwiesen, so erfolgte seine Auslieferung an den Bluträcher; stellte sich aber die That als unvorsätzlicher Totschlag heraus, so mußte er bis zum Tode des zur Zeit der That lebenden Hohenpriesters als Verbannter in der Freistadt bleiben; nachher konnte er ohne Gefahr nach seiner Heimat zurückkehren. Verließ er früher die Grenzen der Freistadt, so durfte ihn der Bluträcher erschlagen. (4 Mos. 35, 22—28.) Nähere Vorschriften über die Blutrache finden wir noch 5 Mos. 19, 1—13 und Josua 20, 1—6.

Die Blutrache bestand bei den Israeliten lange Zeit. Daß sie noch unter Davids Regierung in Geltung war, geht aus 2 Sam. 14, 6—11 hervor.

Der Krieg, welchen die Israeliten unter Josuas Anführung um den Besitz des ihnen verheißenen Landes gegen die Bewohner desselben führten, war ein Vertilgungskrieg. Es gelang ihnen jedoch die völlige Unterwerfung und die Ausrottung der Heiden aus den ihnen überwiesenen Erbteilen nicht. (Jos. 13, 1—6.) Von den semitischen Urbewohnern, den Enakskindern, lebten damals noch Nachkommen in der Umgegend von Hebron auf den Gebirgen Juda und Ephraim, ferner im Philisterlande in den Städten Gaza, Gath und Asdod. Durch Josua wurden die auf den genannten Gebirgen wohnenden bis auf einen kleinen Überrest ausgerottet. (Jos. 11, 21.) Diesen vertrieb Kaleb aus der ihm zum Erbe gegebenen Stadt Hebron. (Richt. 1, 20.) Im Philisterlande aber blieben die Enakim. (Jos. 13, 3. 2 Sam. 21, 15 u. 16.) Der Stamm Juda, welcher nach Josuas Tode mit dem Stamme Simeon gemeinschaftlich den Krieg gegen

die Kananiter fortsetzte, vertrieb diese zwar aus seinen Besitzungen, vermochte aber nicht, die Philister zu unterwerfen. (Richt. 1, 19.) Die Jebusiter behaupteten sich im Stammgebiete Benjamins (Richt. 1, 21); erst der König David eroberte die Burg und die Stadt Jebus, das spätere Jerusalem, nach hartnäckigem Widerstande. (2 Sam. 5, 6—9. 1 Chron. 12, 4—8.) Der Stamm Dan wurde von den Amoritern, welche in dem betreffenden Gebiete durch Josua nur zum Teil vertilgt waren, an der Ausbreitung bis zum Mittelmeere gehindert. Die Amoriter setzten sich sogar in der Gegend von Ajalon fest; die Daniter mußten sich nach dem Gebirge Ephraim zurückziehen, und ein Teil derselben ließ sich im Norden Palästinas nieder. (Richt. 1, 34 u. 35.) Die Sidonier oder Phönicier wurden zwar mehr nach Norden zurückgedrängt, bewahrten aber dort, ebenso wie die Heviter am Libanon, vollkommen ihre Unabhängigkeit. Überhaupt blieben im nördlichen Teile des eigentlichen Kanaans, in den Gebieten der Stämme Asser, Naphthali, Sebulon und Manasse, desgleichen in der Ebene Jesreel bis Bethsean am Jordan, an der großen Handelsstraße von Phönicien nach Damaskus in Syrien, viele Städte von den Kananitern besetzt und den Israeliten nur zinsbar. (Richt. 1, 27—33.) Die nördliche Gegend nannte man deshalb später noch „Galiläa der Heiden.“ Zur Zeit der israelitischen Könige wurden die Reste der alten Kananiter teils unterworfen, teils zinsbar gemacht. (1 Kön. 9, 20 u. 21); nur die Phönicier bildeten einen eigenen Staat, wie früher, unter eigenen Königen. In späterer Zeit nannte man das phönicische Volk Kananiter. (Jes. 23, 11. Matth. 15, 22. Mark. 7, 26.) Diese Bezeichnung findet man auch auf phönicischen Denkmälern.

So wohnten also mitten unter den Israeliten an den Grenzen der einzelnen Stammgebiete Kananiter. Diese wurden, da die Israeliten nicht mehr auf den Schutz Jehovahs vertrauten, nicht vertrieben. An ihnen wollte Gott, wie Richt. 2, 20—23 geschrieben steht, sein Volk versuchen, ob es auf dem Wege des Herrn wandeln würde, oder nicht. Die Kinder Israel aber vermischten sich mit den Heiden, indem sie ihre Söhne und Töchter mit denselben verheirateten; sie verließen den Herrn, den Gott ihrer Väter, und dienten den Göttern der Heiden. (Richt. 2, 10—13.)

Im Osten und Süden des von den Israeliten eingenommenen Landes wohnten die Ammoniter, Moabiter, Amalekiter, Midianiter und Edomiter. Diese zeigten sich fortgesetzt feindlich gegen die Israeliten, so daß letztere lange Zeit harte Kämpfe mit ihnen zu bestehen hatten. Die Ammoniter wurden erst von David unterworfen. (2 Sam. 10, 8; 12, 26—31. 1 Chron. 20, 1—15; 21, 1—3.) Auch die Moabiter besiegte David und machte sie zinspflichtig. (1 Chron. 19, 2.) Die gänzliche Vertilgung der Amalekiter hatte Moses noch kurz vor seinem Tode den Israeliten geboten, weil sie dem Volke des Herrn auf seinem Zuge nach dem gelobten Lande feindlich entgegengetreten waren. (5 Mos. 25, 17—19.) Der

König Saul unternahm deshalb einen Kriegszug gegen dieselben und besiegte sie, ohne jedoch den Bann vollständig zu vollstrecken. (1 Sam. 15.) David schlug sie in einer furchtbaren Schlacht, so daß nur 400 Jünglinge mit dem Leben davon kamen. (1 Sam. 30, 1—18.) Die Überbleibsel des früher so mächtigen Volkes lebten nun überall zerstreut. Diejenigen, welche sich nach der arabischen Hochebene zurückgezogen hatten, wurden von dem Stamme Simeon zur Zeit des Königs Hiskias vernichtet. (1 Chron. 4, 42 u. 43.) In dem Buche Esther wird, Kap. 3, 1 und 10 und Kap. 8, 1—3, der Judenfeind Haman, der beim Perserkönige Ahasveros (Xerxes) das höchste Staatsamt bekleidete und seine Macht zur Vertilgung der Juden mißbrauchen wollte, ein Agagiter genannt. Er war jedenfalls der Abkömmling eines Amalekiter-Königs; denn die Könige der Amalekiter hatten, wie bereits bemerkt worden ist, den Titel „Agag."

Die Midianiter machten, mit den Amalekitern vereint, häufig Einfälle in das Land der Israeliten. Der Richter Gideon besiegte sie, daß sie, wie Richt. 8, 28 gesagt ist, ihren Kopf nicht mehr emporhoben. Sie zogen sich nach der arabischen Wüste zurück, und ihr Name verlor sich nach und nach in der Geschichte.

Die Edomiter blieben in ihren alten Wohnsitzen. Von David wurden sie unterworfen. (2 Sam. 8, 14.) Sie machten sich später (zu Jorams Zeit) aber wieder frei und bildeten dann lange Zeit ein selbständiges Reich unter eigenen Königen. (2 Kön. 8, 20.) Nach dem babylonischen Exile drangen sie in die südliche Landschaft Judäas bis Hebron vor, weshalb dieser Teil Kanaans den Namen Idumäa bekam. Die Edomiter führten deshalb auch den Namen „Idumäer." Im Jahre 129 v. Chr. wurden sie durch Johannes Hyrkan dem jüdischen Staate einverleibt, und sie traten dann ganz zum Judentume über. Der König Herodes d. Gr. stammte aus diesem Volke.

Die Einteilung Kanaans nach den zwölf Stämmen der Kinder Israel, wie sie unter Josua vollzogen war, dauerte über 470 Jahre fort. Unter allen Stämmen gewann Juda, dem (nach Jos. 15) das größte Gebiet des Landes mit 115 Städten zugefallen war, bald das Übergewicht über die andern Stämme; ihm stand an Macht zunächst Ephraim. (Jos. 16.) An einen dieser beiden Stämme mußten sich die kleineren und schwächeren anschließen. Nach dem Tode Salomos zerfiel (i. J. 975 v. Chr.) das Land in die beiden Reiche Juda und Israel. Als der Assyrer-König Salmanassar i. J. 722 v. Chr. das Reich Israel stürzte, nahmen heidnische Grenzvölker die zum größten Teile von den israelitischen Bewohnern verlassenen Landgebiete in Besitz. Ammoniter, Moabiter und nomadisierende arabische Hirtenstämme drangen in das Ostjordanland ein (Jer. 48, 1—5; 49, 1), Phönicier und Syrer in den nördlichen Landstrich des Westjordanlandes, welcher seinen uralten Namen Galiläa (das heidnische Galiläa Matth. 4, 15) wiedererhielt. Nach dem mittleren Teile des Reiches Israel, den Gebieten des Stammes Ephraim und des halben Stammes Manasse, schickte etwa 46 Jahre

nach der Wegführung der Israeliten der Assyrerkönig Asserhaddon, Sanheribs Nachfolger, heidnische Völker seines Reiches, welche sich bald mit den zurückgebliebenen Israeliten zu einem Volke vermischten. Ihr Gebiet bekam den Namen Samaria, und die Bewohner wurden später Samariter genannt. (2 Kön. 17, 24.) Am Jordan ließen sich skythische Volksstämme nieder, und als Palästina später unter macedonische Herrschaft kam, auch Griechen.

Der König Nebukadnezar stürzte i. J. 588 v. Chr. das Reich Juda, ließ einen großen Teil des Volkes nach Babylonien ins Exil führen und übertrug die Verwaltung des Landes einem babylonischen Statthalter. Dieser wurde jedoch bald darauf ermordet, und die meisten zurückgebliebenen Juden flüchteten sich, die Rache des Königs fürchtend, nach Ägypten. (Jerem. 40—42.) Ein Teil des verlassenen Landes wurde von den Kolonisten Samarias, der andere von Philistern und Edomitern besetzt.

Nach der Zerstörung des großen babylonischen Reiches (zu welchem auch Assyrien gehörte) durfte das Volk Israel (536 v. Chr.) wieder nach Kanaan zurückkehren. Von den Stämmen, welche zum Reiche Israel gehört hatten, blieben die meisten in den Ländern jenseit des Euphrat zurück, ebenso sehr viele vom Reiche Juda; sie hatten sich in den Ländern des Exils angesiedelt und empfanden keine Sehnsucht nach dem Lande ihrer Väter. Die Zurückkehrenden, welche zu den Stämmen des Reiches Israel gehörten, gingen wieder nach Galiläa. Von den früher zum Reiche Juda gehörigen Stämmen gingen zwei große Züge nach dem Heimatlande und siedelten sich im südlichen Teile vom späteren Judäa und im Ostjordanlande zwischen Jabok und Arnon an. Der letztere Landstrich bekam den Namen Peräa, d. h. jenseitiges Land. Alle Israeliten nahmen nun den gemeinschaftlichen Namen „Juden" an.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Wem gehört die Schule? Ein Beitrag zur Verständigung über die Schulverfassungsfrage zwischen Familie, Kirche, Gemeinde und Staat für alle, welche bei der Jugenderziehung interessiert sind. Von J. F. Ströfer. Bremen, F. A. Wiegand. 1885. 0,30 M.

Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Von J. F. Ströfer. Ebend. 1885. 0,40 M.

Für das bremische Landgebiet handelt es sich zur Zeit um drei neue Gesetze, um eine neue Gemeinde-, eine neue Kirchenordnung und um ein neues Landschulgesetz.

Die bremische Oberbehörde steht in dem Ruf, daß die Schule bei ihr eine warme Vertretung finde; auch der Verf. der vorstehend genannten Broschüren bestätigt diesen Ruf; nichtsdestoweniger scheint auch die dortige Schulordnung verschiedene ganz auffällige Mängel zu haben. So haben z. B. die Bremer Lehrer in Stadt und Land wohl eine Inspektion erster Instanz, und zwar durch den Oberlehrer der einzelnen

Schule, aber keinen technischen Schulinspektor zweiter Instanz, bei dem sie eventuell Berufung einlegen könnten.

Die neue Vorlage für das Landschulgesetz läßt auch verschiedene billige Wünsche unberücksichtigt, und es ist der Zweck der genannten beiden Broschüren, denen, wie aus einer Stelle hervorgeht, bald noch eine dritte über die technische Schulinspektion folgen soll, diese Wünsche dem Publikum zu unterbreiten und ihre Berechtigung nachzuweisen.

Für die Leser des Schulblatts können die beiden Schriften nicht wesentlich neue Gedanken bieten. Es mußte dem Verfasser darum gehen, für seine Organisationsgedanken und Wünsche nicht bloß in eignem Namen zu reden, sondern dieselben durch Autoritäten zu stützen. So finden wir die wesentlichsten Gedanken Dörpfeld's über die beregten Fragen, ferner die Urteile von Diesterweg, Dittes, Zahn-Köslin u. a. über diese Gedanken.

Die Frage nach der richtigen Schulorganisation hat sich durch die Ungunst der Verhältnisse vielfach dahin zugespitzt, daß es aussieht, als handle es sich wesentlich um die Emancipation des Lehrerstandes, oder um einen Streit zwischen Lehrern und Geistlichen um die Schulaufsicht. Wer die Verhandlungen seit Anfang der sechziger Jahre verfolgt hat, der weiß, daß es sich in d. Bl. immer nur darum handelte, welche Anforderungen an die Schulorganisation zu stellen sind, damit sie ein gesundes Schulwesen möglich mache. Da zu einem gesunden Schulwesen selbstredend ein gesunder Lehrerstand gehört, so war auch von dem zu reden, was in dessen Interesse zu fordern ist; ich glaube aber, daß jeder billige Beurteiler unserm Freunde Dörpfeld, der die Angelegenheit fast allein hat durchkämpfen müssen, das Zeugnis geben wird, daß er die Interessen des Lehrerstandes nie anders als im Blick auf die Schule, und zwar auf die christliche Schule, vertreten hat; die ihn näher kennen, wissen, daß er jeden Augenblick bereit gewesen wäre, etwaige Wünsche des Lehrerstandes als unberechtigt anzuerkennen, sobald nur nachgewiesen worden, daß sie nicht im Interesse eines gesunden Schulwesens lagen oder gegen dasselbe verstießen. Dörpfeld trifft die Schuld nicht, daß die sachliche Frage vielfach zu einer persönlichen oder doch Standesfrage geworden ist. Wo die Schuld liegt, dafür sprechen allerlei Anzeichen; hier will ich es nur noch beklagen, daß es so gekommen ist.

Die beiden Broschüren lenken den Blick über das Parteiinteresse hinaus auf das Wesentliche der Frage; und da sie auch verschiedentlich Mitteilungen lokalen Charakters bringen, werden sie auch den interessieren, dem der Hauptinhalt nicht neu ist. Nach meinem Dafürhalten hätte Verf. es in Anbetracht der Lage der Dinge noch stärker hervorkehren dürfen, daß er nicht für die Lehrer, sondern für die Schule rede.

In Bremen Stadt und Land ist den Broschüren ein recht ausgedehnter Leserkreis und ernste Beherzigung zu wünschen. Die Bremer Tagespresse thäte ein gutes Werk, wenn sie für die Verbreitung der Schriften und ihrer Reformgedanken kräftig einträte. Horn.

K. A. Hahns mittelhochdeutsche Grammatik, neu ausgearbeitet von Friedrich Pfeiffer. 4. Ausgabe. Basel 1884. Benno Schwabe. 3,50 M.

Hahn und Pfeiffer sind auf dem Gebiete der mhd. Sprache und Litteratur so vorteilhaft bekannt, daß man zu einem Buche dieser Männer das vollste Vertrauen haben kann, zumal zu einem solchen, das bereits in vierter Ausgabe vorliegt. An brauchbaren mhd. Sprachlehren ist zwar gegenwärtig kein Mangel mehr, aber doch scheinen uns die uns bekannten für das Selbststudium des Lehrers weniger geeignet zu sein, als die oben angezeigte. Die Schriftchen

von Martin und Weinhold sind doch zu knapp gehalten, als daß sich der Anfänger darin zurecht finden könnte, während bei dem zweibändigen Werke Weinholds die Menge des Gebotenen der Auffassung hinderlich ist. Da nimmt das vorliegende Buch die richtige Mittelstellung ein.

Ein Mangel, den die Schrift mit dem kleinen Buche Weinholds teilt, besteht darin, daß die Sprache vor der eigentlich mittelhochdeutschen Zeit nicht berücksichtigt wird. Wer die interessante Darstellung der sprachlichen Entwicklung aus Schleichers bekanntem Buche kennt, der weiß, wie viel die Verfasser an Mitteln, welche das Interesse zu erregen vermögen, aus der Hand gegeben haben. Einen Vorzug vor dem Weinholdschen Büchlein hat die vorliegende Schrift noch insofern, als sie Belegstellen aus den mittelhochdeutschen Klassikern enthält, dagegen ist sie wohl entschieden im Nachteil, insofern sie bei dem Buchstaben e niemals andeutet, ob derselbe eine Brechung aus i (= ë), oder den Umlaut von a bezeichnet. Vielleicht hat Pfeiffer einen ganz besonderen Grund, die e äußerlich ununterschieden zu lassen, wie er dies auch in seiner Ausgabe mhd. Klassiker gethan hat, die doch auch nicht für den Fachgelehrten berechnet ist. Sollte er vielleicht im Gegensatze zu Reinhold Bechstein der Ansicht sein, daß es auf eine richtige Aussprache weniger ankomme? Die Mängel des Buches lassen sich übrigens hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung durch die Benutzung von Schleichers „Deutsche Sprache", hinsichtlich der Aussprache des e durch Verwendung von M. Lexers kleinem mhd. Wörterbuche einigermaßen unschädl. machen.

Elberfeld. Chr. Ufer.

Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes von Dr. David Müller, vormals Professor am Polytechnikum in Karlsruhe. Vierte, vielfach umgearbeitete Auflage von Professor Dr. Friedrich Junge. Mit einem Bildnis Kaiser Wilhelms von A. von Werner. Berlin. 1882. Verlag von Franz Vahlen.

Es ist ein besonderer Vorzug dieses Büchleins, das schnell seinen Weg in viele Schulen gefunden hat, daß sein geschichtlicher Inhalt durchaus zuverlässig ist, was man bei einer großen Menge von Leitfäden dieser Art eben nicht sagen kann. Gar oft ist in den landläufigen Leitfäden die geschichtliche Darstellung untermischt mit einer Menge von Anekdoten, die in keiner Weise verbürgt sind; häufig stehen sie und die verbindende Erzählung unvermittelt und zusammenhangslos nebeneinander. Zusammenhangslose Notizen haben aber nichts wahrhaft Bildendes. Die Erkenntnis des Einzelnen muß im Gegenteil aus der Erfassung des Ganzen sich ergeben; wennschon andererseits durch sorgsame Betrachtung des Einzelnen die Konstruktion des Ganzen erst möglich wird. — Das vorliegende Buch von Dr. Müller ist kein bloßer Auszug aus seinem größeren Werke: „Geschichte des deutschen Volkes," sondern eine durchaus selbständige Arbeit, für bestimmte Schulverhältnisse berechnet, nämlich für die mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen so wie für die obern Klassen der Mittel- und Töchterschulen. Eigentümlich ist dem Büchlein die vielfache Beziehung auf die allgemeine Geschichte; es wird dadurch seine Brauchbarkeit für diejenigen Schulen erhöht, bei welchen kein erweiternder Kursus mehr stattfinden kann.

Schließlich möchten wir nicht unterlassen, auch an dieser Stelle für eine weitere Auflage einige Wünsche, die bereits anderweitig laut geworden sind, auszusprechen. Möchte es der verehrten Verlagshandlung gefallen, die Brauchbarkeit des Büchleins durch einige genealogische Namentafeln sowie durch Erweiterung der auf die brandenburgisch-preußische Geschichte vor der Zeit des großen Kurfürsten sich beziehenden Abschnitte zu erhöhen! Z.

Evangelisches Schulblatt.

September 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Bemerkungen über „Das zweite Schuljahr von Dr. Rein, A. Pickel, und E. Scheller."

I.

„Prüf' jeder die Sache nach allen Seiten;
Mög' keiner das Neue, weil neu, bestreiten,
Mög' keiner das Alte, weil alt, verachten!"

Es kann manchem fraglich erscheinen, ob die ausführliche Beurteilung eines Buches wie „Das zweite Schuljahr" von allgemeinem Interesse sein dürfte, da doch nur ein sehr kleiner Teil der Schulen Deutschlands derartig organisiert ist, daß jeder einzelne Jahrgang in einer besonderen Klasse unterrichtet wird. Und dennoch meine ich, dies mit gutem Grunde behaupten zu dürfen. In der Hoffnung, das Nachfolgende werde den Leser von der Richtigkeit des Behaupteten überzeugen, trete ich der Sache näher.

Wenn jemand, der nichts weiß von den Reformideen Herbarts und Zillers, der den Gedanken der „Formalstufen", der „Kulturstufen" und der „Konzentration des Unterrichts" fremd gegenüber steht, „das zweite Schuljahr" in die Hand nimmt, so tritt ihm soviel Ungewohntes und Neues entgegen, daß es ihm vorkommt, als sei er in eine fremde Welt, da alles ganz anders als daheim ist, versetzt. Im Leser entsteht durch die Menge des Fremdartigen, beim ersten Eintritt in den Kreis der Herbart-Zillerschen Pädagogik förmlich ein Zustand der Verwirrung; es erheben sich Bedenken über Bedenken, Zweifel über Zweifel und mit dem Gefühl des Unbefriedigtseins wird das Buch weggelegt, vielleicht für immer. Ist doch in diesem Buche vieles so gar anders, als man es anzusehen sich gewöhnt hatte, und überkommt einem doch leicht der Gedanke, daß, wenn die Verfasser der Schuljahre recht hätten, man sich in seiner Praxis gänzlich auf dem Holzwege befände, — ja wenn sie nur in einigen Stücken recht hätten, dann es um die eigene Weisheit schlecht genug bestellt wäre.

Schon die Anordnung des Buches widerspricht der gewohnten Betrachtungsweise. Während wir, die älteren praktischen Schulmänner, den Schwerpunkt der Thätigkeit im zweiten Schuljahre auf die Erreichung größerer Lese- und Schreibfertigkeit, auf den Gewinn größerer orthographischer Sicherheit und die Weiterführung in der Rechenfertigkeit im Raume von 1—20 oder 100 gelegt haben,

und meinten, die Anforderungen hinsichtlich der Religion, der Heimatskunde und des Singens erst in zweite Linie stellen zu dürfen, finden wir hier eine ganz andere Schätzung der Unterrichtsgegenstände. Nicht die Fertigkeiten stehen im Vordergrunde, sondern — nach der Inhaltsangabe und Reihenfolge zu schließen — der Sachunterricht, der sich in Gesinnungsunterricht und Naturkunde gliedert und 61 Seiten umfaßt; dann erst kommt unter B. der Sprachunterricht, 16 Seiten umfassend und unter C. der Formenunterricht (S. 76—131). Während das Zeichnen und Singen bei der Naturkunde untergethan ist, behandelt jener das Rechnen und das Schönschreiben.

Ein anderer charakteristischer Unterschied des „zweiten Schuljahres“ besteht in folgendem. Es ist eine bekannte Thatsache, daß in unseren Schulen jeder Lehrgegenstand seinen Gang für sich geht, ohne Rücksichtnahme auf die anderen gleichzeitig betriebenen Unterrichtsgegenstände. So ists nicht bloß beim Rechnen, sondern auch beim Singen, beim Anschauungs-, beim Religions-, beim sprachlichen Unterrichte. Das Lesen und Schreiben allein ist aus dieser Isolierung herausgetreten, seitdem die Schreiblese- resp. Normalwörtermethode zur Anwendung gekommen sind. Wie ganz anders im „zweiten Schuljahre“! Da soll der naturkundliche Unterricht in seiner Auswahl sich durchgängig dem Gesinnungsunterrichte unterordnen; Zeichnen, Singen und Sagen dürfen ebensowenig ihren Gang für sich gehen, sondern erhalten ihre Direktiven aus dem vereinigten Sachunterricht; Lesen und Schreiben sind ebenfalls Tributpflichtige, indem sie ihre Stoffe von jenem Unterrichte gehorsam annehmen müssen. Selbst das Rechnen, das bisher durchweg eine völlig selbständige Stellung innerhalb des Lehrplans eingenommen, welche auch von keiner Seite bestritten worden ist, soll seine absolute Souveränität verlieren und Anschluß an den Sachunterricht nehmen. Muß das nicht eine heillose Verwirrung, ein förmliches Chaos geben?

Doch eine Partie des Buches übertrifft noch das vorige an Sonderbarkeit — so meint man —; es setzt der Ketzerei recht eigentlich die Krone auf. Dr. Rein verlangt nicht bloß, daß im ersten Schuljahre kein Unterricht an biblischen Erzählungen erteilt werde, sondern er fordert, daß auch im zweiten Jahre dieser Unterricht noch wegbleibe, und daß er ersetzt werde durch einen sog. Gesinnungsunterricht an profanen Stoffen, nämlich durch eine unterrichtliche Behandlung der Robinsonerzählung. Heißt das nicht den Kleinen das Heiligste vorenthalten, ihnen statt Brot Trebern und Schalen anbieten?

Nun ja, dem der Sache Fernstehenden scheint es so, und gerade dieser Teil des Lehrplans hat den Verfassern und ihren Gesinnungsgenossen schon die härtesten Anklagen eingetragen. Es fragt sich nur, ob mit Recht.

Doch, denkt vielleicht der eine oder der andere, warum halten denn die Verfasser an dieser Stoffwahl, die doch hauptsächlich der Einführung des „zweiten Schuljahres“ in den Schulen hindernd im Wege steht, so beharrlich fest; warum

entschließen sie sich nicht zu Zugeständnissen, wodurch doch vieler Besorgnisse und Vorurteile zerstreut würden?

Worauf die Antwort: Mit dieser Stoffwahl steht und fällt der ganze von Rein, Pickel und Scheller geschaffene Lehrgang! Diese Auswahl principiell ändern hieße nichts anderes als: das Fundament des gesamten Lehrgebäudes einreißen. Der Lehrplan, welcher von Ziller entworfen und von Rein modifiziert worden ist, hat eben das Auszeichnende, daß er weder das Ergebnis der Tradition, noch das Produkt von außerhalb der eigentlichen Erziehungssphäre stehenden Mächten oder Faktoren ist. Sondern er steht nach seiner ganzen Breite und Ausdehnung durchweg auf psychologischem Boden; er ist errichtet auf der Reformidee von den kulturhistorischen Stufen.

So hat uns denn diese kurze Betrachtung schon mitten hinein in die Kontroverse, in die vielumstrittene Frage gebracht: Soll der erste Religionsunterricht auch künftighin an biblischen Geschichten erteilt werden, oder an profanen Stoffen, im ersten Jahre an Märchen, im zweiten Jahre an der Robinsonerzählung? Beide Ansichten meinen das Rechte getroffen zu haben und führen, jede einzelne für sich, eine Menge Argumente ins Feld; beide behaupten, durch ihre Stoffauswahl den beabsichtigten Zweck, der Erzeugung einer religiös-sittlichen Gesinnung, am zweckmäßigsten zu dienen; beide beschuldigen einander, der Erziehung zu Tugend und Gottesfurcht hindernd im Wege zu stehen.

Soviel ist klar, das Gros der Lehrer und Schulinteressenten steht auf Seite der Beibehaltung der biblischen Erzählungen im ersten Religionsunterrichte. Auch das ist unbestritten, daß es einen besseren Stoff, einen Stoff mit idealerem, heiligerem Gehalte als die biblischen Historien nirgends giebt auf der ganzen weiten Welt, daß deshalb die besten profanen Gedankenstoffe gegen jene weit, sehr weit zurückstehen. Auch das gilt vielen für eine ausgemachte Sache, für eine heilige Pflicht der Schule gegen Gott und Christum, den Herrn der Welt und das Haupt der Christenheit, für eine Pflicht ferner gegenüber den Schülern, die ja getauft, als Christenkinder, in die Schule eintreten, schon den ersten Religionsunterricht an der heiligen Geschichte zu erteilen, da es ja ganz unverantwortlich sei, dieselbe zwei Jahre lang den Kindern vorzuenthalten. Überdies gäbe es ja hinreichend zählreiche Erzählungen in der Bibel, die für diese Erkenntnisstufe ganz entsprechend seien u. s. w.

Daher fordern sie ganz kategorisch: Hinsichtlich des ersten Religionsunterrichts muß es beim alten bleiben! Die Stoffwahl der Zillerianer ist vom Übel; also hinweg mit ihren Reformvorschlägen! hinweg mit ihren Neuerungen!

Auch ich habe früher, und zwar recht lange Jahre hindurch, eine ähnliche Meinung gehabt; jedoch, nachdem ich die Erfolglosigkeit meiner lehramtlichen Thä-

tigkeit,*) welche ich doch nicht auf Rechnung des vorgetragenen göttlichen Wortes setzen konnte, gründlich erkannt, nachdem ich mich auch anhaltend in das Studium des Seelenlebens vertieft, bin ich anderer Meinung geworden. Die weitverbreitete Ansicht, Religiosität und christliche Tugend ergäbe sich am sichersten durch und mit dem frühen Erwerb religiöser Kenntnisse und Stoffmassen, jene ließen sich ebenso unterrichtlich gewinnen, ähnlich wie die Lesefertigkeit oder die Schreibgewandtheit —, ist eben ein dicker Irrtum, ein verhängnisvoller Wahn. Denn religiöses Wissen und religiös-sittliche Gesinnung sind durchaus nicht identisch. Welcher Lehrer hätte es nicht sattsam erfahren, daß diejenigen seiner Schüler, welche im Religionsunterrichte nur wenig geantwortet, oft die bravsten, dagegen diejenigen, die sich durch Antworten und religionskundliches Wissen hervorgethan, oft die untüchtigsten bzw. unsittlichsten Menschen geworden sind.

Vielleicht hat Rein mit seiner Stoffwahl doch nicht so ganz unrecht? Hören wir daher, warum er dieselbe so, wie sie ist, getroffen hat.

Geringschätzung gegen das göttliche Wort ist nicht Mitursache gewesen, denn nicht allein, daß er sich gegen diese Annahme (erstes Schuljahr 2. Aufl.) verwahrt, sondern er sagt es bestimmt und klar, daß nur pädagogische Überzeugungen ihn dazu veranlassen, namentlich die, daß durch zu frühe Darbietung heiliger Geschichten das kindliche Gemüt für die Folge fürs göttliche Wort abgestumpft werde. Er steht nämlich zu der gemeinen Ansicht in schroffem Gegensatz. Nach derselben wird so geurteilt: Man teile nur dem Zöglinge die Resultate aller menschlichen Bildung mit, dann wird er die Höhen der Kultur rasch erklimmen. Denn, meint man weiter, wie der Gedanke die Sprache erzeuge, so bringen die Worte im Zuhörenden sicher die Gedanken hervor. Das ist aber eine sehr naive, längst widerlegte Anschauung. Dr. K. Lange sagt: „Der Unterricht hat in den meisten Fällen nur Worte mitzuteilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Rede Sinn beruht, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. „Der allergrößte Teil des Lernens besteht darin, daß Worte verstanden werden, also daß der Schüler aus dem geistigen Vorrat, welchen er schon eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. „Jeder Vortrag, jede Erzählung, Frage des Lehrers enthält eine Aufforderung, das gehörte abstrakte Wort mit einem in der Seele ruhenden Gedankenbilde zu verknüpfen. Alle geistigen Schätze, welche Erziehung und Unterricht dem Zöglinge vermitteln sollen, können nur mit Hülfe der vorhandenen Vorstellungskreise und nur insoweit von ihm angeeignet werden, als es ihm gelingt, ihnen möglichst viel verwandte Gedanken entgegen zu senden."**) Denn alles Lernen ist ein Appercipieren.

*) Damit sind nicht die Ergebnisse bei Prüfungen und Revisionen gemeint, sondern die Ausprägung des Charakters, welche ich bei vielen meiner Schüler nach ihrer Konfirmation zu beobachten Gelegenheit hatte.

**) K. Lange. Über Apperception.

Der erziehende Unterricht fordert, daß die Apperception beim Lernen sich nicht langsam, unvollständig oder fehlerhaft vollziehe, sondern daß sie leicht, gründlich und vollkommen zustande komme. Im Hinblick hierauf erklären die Verfasser des zweiten Schuljahrs die biblischen Geschichten auch noch für diese Altersklasse für eine schädliche Verfrühung.

Sie behaupten nämlich: die in diesen Erzählungen enthaltenen Begebenheiten, Verhältnisse 2c. schließen sich dem kindlichen Gedankenkreise zu wenig an, und weil die 7jährigen Kinder für das dargebotene Neue nicht zahlreiche ähnliche, starke und wohlgeordnete Vorstellungen in Bereitschaft haben, so komme keine genügende Apperception zustande.*) Sie sagen weiter, auf dieser Stufe können die biblischen Geschichten für die Weckung des religiösen Gefühls und des sittlichen Urteils nicht recht fruchtbar gemacht werden. Gerade dieser Grund ist von ausschlaggebender Bedeutung. Denn das Fundament aller Religiosität und Sittlichkeit ist nicht ein Reichtum an Wissen und Worten, sondern es ist die Bildung des sittlichen Urteils, die Weckung des religiösen Gefühls, ganz besonders aber die Entwicklung des Mitgefühls als Mitleid und Mitfreude; hauptsächlich hierin liegen, wie Pestalozzi**) so schön dargethan hat, die Wurzeln der echten, edlen Menschlichkeit, die Wurzeln der Nächsten-, aber auch der Gottesliebe. Allerdings gehört zur Einsicht in die sittlichen Verhältnisse keine große Gelehrsamkeit, die sittlichen Urteile springen vielmehr auch im Kinde unmittelbar von selbst hervor; jedoch nur unter der Voraussetzung, daß die vorgeführten Begebenheiten einfach genug sind und der kindlichen Vorstellungsweise nahe liegen. Im entgegengesetzten Falle kommen sie nicht zustande; in einer fremden, unbekannten Welt, unter sittlich sehr hoch stehenden oder sittlich tief verworfenen Gestalten bleibt die ethische Wertschätzung im Kindesgeiste ungenügend und die Teilnahme unerregt, es geht den Kindern ungefähr so, wie von den Vandalen nach dem Einzuge in das eroberte Rom berichtet wird — inmitten einer Kunstwelt sondergleichen blieben sie, die doch des ästhetischen Sinnes gewiß nicht entbehrten, kalt und gleichgültig, sie verstanden nichts von der ihren erstaunten Blicken sich darbietenden Kunstschönheit, sie schätzten sie nicht, im Gegenteil, sie zertrümmerten sie. Auch die biblischen Erzählungen bieten den siebenjährigen Kindern eine fremde Welt; soll an ihnen das sittliche Urteil hinreichend geweckt werden, so ist ein solches Maß von Intelligenz erforderlich, wie es beim Durchschnittskinde dieses Alters nicht gefunden wird. —

Manche setzen sich über dieses Bedenken leicht hinweg, indem sie sich trösten, das fehlende Verständnis werde nachkommen, wenn nicht bei der zweit-, dann bestimmt bei der drittmaligen Behandlung. Sie übersehen nur einen Umstand,

---

*) Siehe meinen Aufsatz Schles. Schulz. 1883 und Reins Studien 1885. Heft I.
**) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

aber einen sehr wichtigen. Wenn irgendwo mit den Gedankenstoffen ein weiser, sparsamer Gebrauch im Unterricht geboten ist, so gilt dies von den Schätzen unserer Religion. Durch das vielmalige Vorführen der heiligen Erzählungen, ganz abgesehen von den sich häufenden mechanischen Repetitionen — wird die unbedingt notwendige Frische der Empfänglichkeit im Kindesgeiste geschädigt, ja zuletzt getötet, die Tiefe und Innigkeit des Gefühls für das Heilige und Religiöse wird abgestumpft und schließlich eingesargt. Der Religionsunterricht sinkt, trotz des Eifers des Lehrenden, mit Notwendigkeit herab auf leeren Lippendienst und Wortgeplärr. Nirgend ist daher weise Ökonomie in gleichem Grade geboten, als in der Darreichung des Heiligsten! Es ist dies eine ernste Pflicht des Lehrers, der ja ein Haushalter über Gottes Geheimnisse sein soll.

Schon Herbart hat hierauf in der „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" nachdrücklich hingewiesen. Wohl soll nach ihm die Idee Gottes als das Höchste schon unter den frühesten Gedanken des werdenden Menschen sich ihren Platz befestigen; aber er macht auch darauf aufmerksam, daß bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen Punkt, der als das Höchste ferner nicht mehr erhöhet werden kann, die Idee verunstaltet, ja zum Gemeinen und Langweiligen herabgezogen werden könne. Er fährt dann fort: „Lieber noch sollte man die Idee (d. i. die Gottesidee) „weniger wach erhalten, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf."

Ziller und die Verfasser, die in der Behandlung der biblischen Geschichten in den ersten Schuljahren eine schädliche Verfrühung erblicken, stehen mit ihrer Anschauung also nicht allein. Lange vor ihnen haben — von Herbart ganz abgesehen — auch andere erleuchtete Männer derselben Anschauung gehuldigt; ich erinnere nur an Salzmann und Pestalozzi. Ersterer hat in seiner 1780 erschienenen Schrift „die wichtigsten Mittel, Kindern Religion beizubringen" es unumwunden ausgesprochen, z. B. in den Worten „die biblische Geschichte halte ich zur ersten Unterweisung der Kinder für unbrauchbar u. s. w."

Nun erhebt sich die Frage: Was ist an die Stelle der biblischen Geschichten zu setzen? und: Ist die Robinsonerzählung eine für Begründung sittlichen Urteils und religiösen und sympathetischen Gefühls geeignete Erzählung? Vorab werde bemerkt, daß auch bei Ziller und Rein die Hauptquelle und Hauptnahrung für das religiös-sittliche Leben die heilige oder biblische Geschichte sein soll. Nach ihrem Lehrplan tritt sie vom dritten Schuljahre an in das Centrum des gesamten Unterrichts als tonangebende Materie, ja gewissermaßen als konzentrierender Mittelpunkt. Aber auch die profanen Erzählstoffe des ersten und zweiten Schuljahres, aus welchen die Bildung der kindlichen Gesinnung gewonnen werden soll, stehen in Abhängigkeit von der biblischen Geschichte, und zwar insofern, als sie vorbereitend — gleichsam wie Johannesstimmen — der

heiligen Geschichte vorangehen und ihrer Aufnahme in die kindlichen Herzen den Weg bereiten. Sie sollen einen Vorkursus für die Kleinen bilden zu dem ausgesprochenen Zweck, dieselben für die Aneignung des Bibelworts apperceptionsfähig zu machen. Denn das verhehle man sich nur nicht: zur segensreichen Aufnahme der biblischen Geschichte gehören nicht bloß zahlreiche appercipierende Vorstellungen, sondern außerdem noch ein entwickeltes Gefühlsleben, weil die Prädikate des ethischen Urteils sich ja in Gefühlen ausdrücken. (Daß ein Vorkursus für die biblischen Geschichten nötig sei, erkennen auch viele Gegner Zillers, selbst Dr. F. Bartels in Gera an).

Die „Erzeugung des religiös-sittlichen Charakters" wollen die Verfasser durch ihren Lehrplan anstreben. Daß dieses Ziel, welches sowohl die Krone aller menschlichen Bildung, als auch das Ziel des ganzen Lebens ist, und welches alle anderen Erziehungsabsichten in sich einbegreift, nicht im Fluge erreicht werden kann, galt ihnen für selbstverständlich. Ebenso galt ihnen für ausgemacht, daß von der Bildungsstufe des Kindes bis zu jener Kulturhöhe ein weiter, langer Zwischenraum liege, mit vielen dazwischen liegenden Stationen. Als sorgsam überlegende Männer fragten sie weiter, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln könne man zu jenem Ziele gelangen, und sie erhielten die nötige Auskunft von der Psychologie.

Professor Ziller in Leipzig ists gewesen, dem das große Verdienst gebührt, diese Fragen mit der notwendigen Klarheit und mit voller Bestimmtheit beantwortet zu haben. Der Gedanke von den kulturhistorischen Stufen gehört mit zu seinen Reformideen. Mit vollem Recht kann man wohl sagen, es war ein Lieblingsgedanke von ihm, daß der Mensch in seiner individuellen Entwicklung den historischen Fortschritt der Menschheit im kleinen wiederhole und nachahme, daß also zwischen der Entwicklung der Menschheit in ihren Völkerindividuen und der Entwicklung des Einzelnen gewissermaßen ein Parallelismus, bzw. korrespondierender Fortschritt bestehe. Wie die Einzelnen, so haben auch die Völker ihr Kindheits-, ihr Jünglings-, ihr Mannes- und ihr Greisenalter. Darum folgert Ziller, und mit ihm die Verfasser, weiter: der Schüler muß ähnliche Pfade geführt werden, wie sie die Menschheit seit ihrer Kindheit betreten hat, oder mit den Worten des Prof. J. G. Hosang „für die werdende Menschheit, die Jugend, ist darum auch nicht der auf tausendjähriger Kulturarbeit beruhende, vielfach verworrene Zustand der Gegenwart, sondern das Werden der Menschheit der völlig verständliche und interessante Stoff, und deshalb soll der Zögling die wichtigsten Stufen der menschlichen Kulturentwicklung, deren Kernpunkt immer die sittlich-religiöse Entwicklung bleibt, in aufsteigender Reihenfolge mit seiner Teilnahme erfassen und erleben und in beschleunigter Weise durchmachen, damit er schließlich zur Erfassung der Gegenwart und seiner Aufgaben in derselben durchdringe."

Thatsache ist, daß man in dem Entwicklungsverlaufe eines Kulturvolks drei

Stufen, jede mit einer eigentümlichen Anschauungs- und Denkweise, unterscheidet, nämlich die mythische Auffassung eines Volks in seinem Ur- oder Kindheitszustande, die historische auf der höheren Kulturstufe und die philosophische Anschauungsweise auf dem Höhepunkte seiner Kulturentwicklung. Parallel hiermit wird die allgemein menschliche Entwicklung des Einzelnen auch durch drei Marksteine markiert. Zweifellose Thatsache ist, daß man in der normalen Entwicklung jedes Einzelnen unterscheiden muß a) die phantasierende Anschauungsweise des kleinen Kindes, da die Einbildungskraft vorherrscht, b) die thatsächliche des Knabenalters, da der prüfende Verstand mit seinen nüchternen Urteilen die Phantasie mehr und mehr einengt, c) die reflektierende des Jünglingsalters, da das Ich sich mit der Kenntnis des Gegebenen nicht begnügt, sondern nach dem Warum der Erscheinungen forscht. In diesen Stufen sind die Hauptstationen für die gesetzmäßige Entwicklung des Einzelgeistes gegeben. Nur darf man nicht wähnen, daß der Fortschritt von der einen Stufe auf die andere sprungweise geschehe. Ebenso wenig wie im physischen Leben giebt es auf dem Gebiet des Geistigen ruckweisen, unvermittelten Fortschritt. Ziller war daher vollberechtigt, nach den zwischen den genannten Hauptstationen liegenden vermittelnden Zwischengliedern zu suchen und dieselben festzustellen.*) Zu diesem Zweck unterzog er die Heilsgeschichte, die in der heil. Schrift in wahrhaft klassischer Darstellung jedem in die Hand gegeben ist, seiner Betrachtung; er konstatierte folgende historische Entwicklungsstufen: die alt- und die neutestamentliche Stufe, welche beide wiederum in mehrere abgeschlossene Stufen zerlegt werden können: Patriarchenzeit, Richterzeit, Königszeit, Leben Jesu, Apostelgeschichte. Hieran reiht sich an: Luther und die Reformationsgeschichte. Das sind wirklich den Fortschritt darstellende Kulturstufen, und der zwischen der Einzel- und der Gesamtentwicklung bestehende Parallelismus weist darauf hin, daß die biblische Geschichte auch in chronologisch aufsteigenden, möglichst in sich abgeschlossenen Stoffganzen den Schülern dargeboten werde, nämlich vom dritten Schuljahre an. Fürs erste Schuljahr haben die Verfasser, weil auf dieser Altersstufe die Phantasie vorherrschend ist, 12 Märchen ausgewählt. Die ausführliche Begründung für diese Wahl siehe Ziller, Jahrbuch I. Im zweiten Schuljahr ist der konzentrierende Gesinnungs- und Erzählstoff die Robinsonerzählung.

Die Wahl des Robinsonstoffs ist vielfach und heftig angefochten worden, obgleich hochangesehene Männer die Vorzüge dieses Buches in helles Licht gestellt haben, ich nenne Rousseau, die Philanthropen, Hettner, Bogumil Goltz, — obgleich jeder einzelne, der in seiner Knabenzeit den Robinson gelesen hat, des tiefen durch diese Erzählung hervorgerufenen Eindrucks sich zu erinnern vermag.

---

*) Reins erstes Schuljahr S. 7 u. f. f.

Ehe ich zur Begründung der von Ziller getroffenen Wahl des Robinson übergehen kann, ist erforderlich, noch einen zweiten für den Aufbau des Ziller-Reinschen Lehrplansystems ausschlaggebenden Gesichtspunkt ins Auge zu fassen, es ist die Reformidee der Konzentration des Unterrichts zum Zwecke der Konzentration des Geistes. Es ist die Forderung: die ganze Auswahl und Anordnung des in jedem einzelnen Schuljahre zu behandelnden Unterrichtsstoffes muß derart sein, daß sie konzentrierend und zusammenhaltend wirke, und daß sie dadurch dem ursprünglichen und natürlichen Geisteszustande des Kindes, d. i. der Diszentration oder Zusammenhangslosigkeit und Zerstreutheit, entgegenarbeite. Die angestrebte Charakterbildung hat zur unbedingten Voraussetzung ein kräftiges, zielbewußtes, vielseitig unterstütztes Wollen; dies ist aber nur möglich durch Herstellung eines reichen und doch auch einheitlichen Gedankenkreises, dessen einzelne Bestandteile sowohl vielseitig verknüpft, als auch innerlich widerspruchsfrei und systematisch geschlossen sind. Dieser ideale Zustand ist das Gegenteil von dem Zustande, in welchem das Kind thatsächlich sich befindet; sein Geistesinhalt nämlich ist weder einheitlich, noch frei von Gegensätzen, noch innig verknüpft, noch der Direktion des sittlich-religiösen Gedankenkreises unterworfen. In diesen wirklich bestehenden Zustand aber muß Wandel hineinkommen, er muß anders werden; sonst bauen Unterricht und Erziehung auf bloßen Sand; sonst errichten sie ein Gebäude, das, wenn es nicht bald nach der Schulzeit in Trümmer fällt, doch nach und nach abbröckelt, im günstigsten Falle Bestand behält, bis die Sturm- und Drangperiode, die keinem Staubgebornen erspart bleibt, herannaht. Wenn dann der mächtigste der Triebe erwacht und das Menschenherz durchzittert, dann wankt das Haus — und wäre es der stolzeste Bau blendenden angelernten Wissens — und thut einen großen Fall.

Das muß der erziehende Unterricht in seiner planmäßigen Thätigkeit mit in den Kalkül ziehen. Denn „erst muß man die Natur des Geistes und seiner Entwicklung kennen bezw. berücksichtigen, dann erst gehorcht diese Natur den auf diese Gesetze gegründeten Maßnahmen." (Staude). Die Hauptsache der Erziehung besteht deshalb darin, ein vielseitiges Interesse im Schüler anzuregen, zu nähren und groß zu ziehen, weil gerade in der Vielseitigkeit, wie Ziller in seiner „Grundlegung" so überzeugend nachgewiesen, ein vortreffliches Schutzmittel gegen die Verwüstungen der Begierden und Leidenschaften liegt, — gleichzeitig ist die andere Aufgabe die, die Einheit der Person, die fortwährend durch verschiedene Faktoren bedroht ist, zu wahren. Die Einheit der Person aber beruht auf der Einheit des Bewußtseins. Wo letztere fehlt, wo eine Mehrheit von völlig verschiedenen oder auch nur getrennten Vorstellungen sich ausgebildet hat, kann von einer Einheit der Person nicht die Rede sein. Dann ist der Mensch heute ein anderer als gestern, morgen wieder ein anderer als heute, je nachdem diese oder andere innere Zustände, d. h. diese oder jene Vorstellungsmassen, Begierden,

Stimmungen dominieren. Dann ist das Individuum ein anderes in seiner Familie, ein anderes in seinem Amte und wieder ein anderes im geselligen Verkehr. Eine solche Geistesverfassung ist nichts weniger als die angestrebte „Charakterstärke der Sittlichkeit,“ sie ist das direkte Gegenteil.

Der übliche Lehrplan der Volksschule hat leider keine Veranstaltungen getroffen, daß die Vielheit der Unterrichtsgegenstände nicht eine bloße Vielheit, nicht ein unorganischer Haufe bleibe, sondern in ein organisches Geglieder verwandelt werde. Anders ist's bei Ziller und Rein und ihrem Lehrplan. Sie haben Maßnahmen ergriffen, daß die verschiedenen Vorstellungsmassen unter sich verknüpft werden, daß der Übergang von einem Unterrichtsfach zum andern vermittelt, daß das zusammenhangslose Allerlei in den verschiedenen Disciplinen in eine organische Einheit verwandelt werde; deshalb verdient ihr Lehrplan, im Gegensatz zu dem traditionellen Lehrplan, den Namen eines Lehrplansystems.

Während die Kulturstufen-Idee entscheidend ist für das Nacheinander im Unterrichte und zeigt, in welcher Reihe die für die Geistesbildung zu verwendenden Kulturelemente für den Aufbau der beabsichtigten Geistesgestalt heranzuziehen seien, ist die Konzentrationsidee maßgebend für das Nebeneinander im Unterrichte, für die Anordnung desjenigen Lehrstoffs, der gleichzeitig bzw. unmittelbar nacheinander behandelt wird, damit das Getrennte nicht auseinander bleibe, damit das Mannigfaltige und Verschiedenartige nicht zur Konfusion im Geistesleben führe, damit durch Verschmelzung und Verknüpfung der einzelnen Kulturelemente eine höhere Einheit im Geiste entstehe.

Diesen Gesichtspunkt haben die Verfasser der „Schuljahre“ konsequent bei Aufstellung ihres Lehrplans im Auge gehabt. Darum haben sie nicht bloß für ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen der kulturgeschichtlichen Entwicklung und die dadurch ermöglichte Kontinuität gesorgt, sondern sie haben auch in richtiger Würdigung der Erkenntnis, daß historisches Material den Hauptteil des Unterrichtsstoffes bilden, daß dieser Stoff in großen, zusammenhängenden Massen auftreten und nur einmal durchgearbeitet werden muß, für das zweite Schuljahr einen in sich abgeschlossenen, der kindlichen Apperceptions- und Entwicklungsstufe entsprechenden Erzählstoff ausgewählt, nämlich die Robinsonerzählung. Diesen Stoff haben sie zum konzentrierenden Mittelpunkte, von dem aus nach allen Seiten verbindende Fäden auslaufen und wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden, erhoben. So tritt dieser interessante, an Begebenheiten, an Willens- und Naturverhältnissen, an Einrichtungen und Erfindungen so außerordentlich reiche Stoff mit aller Wucht im Bewußtsein des Zöglings auf, und so muß auch der Unterricht aufhören, ein loses Aggregat der verschiedensten Notizen aus den einzelnen Lehrfächern zu sein.

Daß der Robinson zur Konzentration des Unterrichts ganz vorzüglich sich

eignet, ist leicht einzusehen, denn er gewährt ebensowohl tiefe Einblicke in die Seelenzustände und in die Lebensführung des Helden der Erzählung, als auch zahlreiche Anknüpfungen an die Natur und Naturgegenstände, und an die Überlegungen und Arbeiten, durch welche Robinson die Natur sich unterworfen hat. Die pädagogische Bedeutung dieses Buches überhaupt ist allgemein anerkannt. Dennoch wird von verschiedenen Seiten bestritten, daß die Wahl desselben als Unterrichtsmaterie für das zweite Schuljahr richtig sei. Lenken wir daher unsere Aufmerksamkeit auf die Gründe, welche die Verfasser für die Robinsonerzählung geltend machen, und fragen wir daher: Ist dieser Stoff geeignet, an Stelle der noch ausgeschlossenen biblischen Erzählungen zur Folie für die Bildung der religiös-sittlichen Gesinnung zu dienen?

Von vornherein werde nochmals daran erinnert, daß das sieben- und achtjährige Kind auf einer der frühesten Entwicklungsstufen im allgemeinen sowohl, als auch in kultureller, nämlich in sittlicher, religiöser und socialer Beziehung steht. Unmöglich kann es daher schon zur Sittlichkeit und Religiosität des Erwachsenen emporgehoben werden. Ebensowenig kann ihm die Geistesnahrung dienlich sein, mit welcher bei einer höheren Entwicklung das sittliche, sympathische, sociale und religiöse Interesse genährt wird. Dagegen ist der Robinson ein Stoff, der mit der Entwicklung des kindlichen Geistes auf dieser Stufe in Übereinstimmung steht. Die Erzählung ist einfach, schlicht und phantasievoll. In ihr ist zwar nicht die Phantasie der Märchen, die sich über das Thatsächliche hinwegsetzt, sondern es ist mit Standeschem Ausdruck, die „Phantasie der Praxis“, wie sie im Kinde dieses Alters thatsächlich vorherrscht, und welche sich gar nicht genug thun kann im Mitraten und Mitthaten, im Erfinden aller möglichen Mittel für Schutz, Erhaltung und Sicherstellung des Lebens. — Dieser Stoff ist zur zweiten Vorstufe für den Unterricht in der biblischen (und gleichzeitig in der profanen) Geschichte vortrefflich geeignet und führt die mit dem Märchenunterricht begonnene Charakterbildung einen namhaften Schritt weiter, ohne zu dem vorhergehenden Unterricht in Gegensatz zu treten. Das Kind bleibt bekanntlich auf der ersten Stufe, da die lustige und launenhafte Phantasie das Oberregiment führte, nicht stehen. Die zunehmende Erkenntnis gestattet ihm bald nicht mehr, die Gegenstände der Außenwelt durch die Gläser seiner Einbildungskraft anzuschauen und aufzufassen; die Wirklichkeit in ihrer kalten, ernsten Nüchternheit tritt ihm immer deutlicher entgegen und zwingt zu einer verstandesmäßigen Betrachtung. Trotzdem will die Phantasie ihre schaffende Thätigkeit nicht einstellen, ihre Weise, zu gestalten und sich zu äußern, muß daher eine andere werden. Das Kind nimmt bei seinem Phantasieren bezw. seinem wirklichen und phantasierten Handeln nunmehr Rücksicht auf die Natur der Dinge, denn ihm ist klar geworden, daß die Dinge sich nicht nach ihm und seinem Wünschen richten. Hieraus entspringt das Bedürfnis, die Naturdinge kennen zu lernen und das Bestreben, dieselben

für seine Pläne unterthan zu machen. (Das ist die Zeit des kindlichen Spiels mit Sand oder Lehm, mit Steinen, Holz, Bauklötzen u. s. w.) In diese Phase der Entwicklung greift der Robinson ganz vorzüglich ein. Hier sieht das Kind, wie der Held der Erzählung sich ein Zelt, eine festere Wohnung baut, wie er einen Keller anlegt, wie er Bett, Stuhl, Tisch und Herd herstellt, wie er säet und pflanzt, wie er erntet und bäckt, wie er Fische fängt und Ziegen züchtet, wie er sich Kleider und Töpfe anfertigt u. s. w. Unwillkürlich springt so dem Zöglinge die Erkenntnis in die Augen, daß es große und fortgesetzte Anstrengungen erfordert hat, ehe Robinson die Natur soweit überwältigt, bis seine Existenz nur einfach gesichert war, ferner: daß viele weitere Arbeiten dazu gehörten, bis sie einigermaßen behaglich ausgestattet war.

Man klagt das heutige Geschlecht an, daß es kein Verständnis für den Reichtum der gegenwärtigen Kultur, an der nicht bloß der Reiche, sondern auch der Arme teilnimmt, habe; daß ihm das Bewußtsein fehle, welche kolossale Riesenarbeit die vorgeschichtlichen und geschichtlichen Menschengeschlechter geleistet, um uns die Gegenwart mit dem außerordentlichen Reichtum an Bildungsgelegenheiten und Genußmitteln zu überliefern. Im Robinsonstoff liegt ein Schlüssel, der dem Kinde selbst des gemeinen Mannes die Augen aufthun, und in seinem Innern die Bedingungen schaffen kann, daß es selbst in seiner zukünftigen niederen Lebenssphäre, sei es als Knecht oder Arbeiter oder Gesell oder Unterbeamter, dereinst zufrieden leben kann; in ihm liegt auch ein kräftiges Gegenmittel gegen die immer weitergreifende Socialdemokratie. —

Absehend von der kulturgeschichtlichen Seite muß die Robinsonerzählung nunmehr auch auf ihren sittlichen Gehalt geprüft werden.

Von den Verteidigern dieses Stoffes wird folgendes mit Recht geltend gemacht: „In Robinsons Geschichte haben wir eine Seelengeschichte, die vom Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hülfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet." „Wir haben in der Erzählung eine Wiederholung oder besser ein Abbild und für die Kleinen eine stellvertretende Vorbereitung auf das Evangelium im Evangelium, auf das „Gleichnis vom verlornen Sohn." Sie liegt der kindlichen Apperception *näher*, weil sie bei den einzelnen Epochen des Seelenlebens *länger verharrt* und die tragenden Ereignisse detailliert schildert." „Wenn diese Seelengeschichte richtig behandelt wird, dann ist der Vorwurf unbegründet, daß im zweiten Schuljahre wenig oder gar nicht Religion getrieben würde; wir treiben sie *nur nicht in biblischen Formen und mit biblischen Massen*, aber in *verständlichen* Formen, in *christlichem Geiste* und in *christlicher Vertiefung*."*)

*) Dr. R. Staude. Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte. Reins pädagogische Studien. 1880. II. Heft.

A. Gräbner, der Verfasser einer der besten Bearbeitungen des Defoeschen Werkes, hebt den Wert der Erzählung wie folgt hervor: „Der Held hat Fleisch und Blut, er tritt in voller Wahrheit vor uns hin; er zeigt sich in den Stunden der Schwäche, wie in denen der Größe, wie er vom leichtsinnigen Knaben zum gottlosen Jünglinge wird, wie er zur Erkenntnis gelangt, und wie er oft abermals strauchelt, ehe er das wird, was ihm die sittlich-religiöse Bedeutung für die Zwecke der Erziehung giebt."

Noch werde daran erinnert, daß die Robinsonerzählung vortrefflich geeignet ist, auch das Mitgefühl zu nähren. Und das ist wesentlich. Denn es giebt keinen edlen Charakter ohne warme Nächstenliebe. Der Weg zur Nächstenliebe oder zu uneigennützigem Wohlwollen führt zuvor zur Entwicklung des Mitgefühls. Nur in einem Herzen, welches sich in fremde Gefühlszustände oft und tief und nachhaltig versetzt hat und in welchem Mitleid und Mitfreude intensiv entwickelt sind, kann im weitern Verlauf Teilnahme entstehen und die Liebe Christi einkehren. Nach dieser Richtung hin ist der Robinson sehr reichhaltig. „Die Trauer der Eltern über den ungeratenen Sohn, das vielfache Unglück Robinsons, seine mannigfaltige Not, die in immer neuen Gefahren ihn ängstigt, seine Krankheit, seine Verlassenheit, aber auch seine Freuden, denen die Eigentümlichkeit der Verhältnisse einen ganz außergewöhnlichen Charakter verleiht, das alles sind Momente, die das kindliche Mitgefühl mächtig anzuregen und zu erweitern geeignet sind."*)

Aus dem Vorstehenden dürfte hervorgehen, daß der Robinson ein für die Bildung des Urteils und des Gefühls vortrefflich geeigneter Stoff ist. Kaum eine andere Materie dürfte besser die vorgeschichtliche Zeit veranschaulichen, natürlicher für den Geschichtsunterricht vorbereiten, anziehender den Boden für die Geographie zubereiten und zweckmäßiger zur Bearbeitung und Erweiterung des kindlichen Gedankenkreises dienen.

Trotz alledem wird dieser Stoff als gesinnungsbildender Erzählstoff von vielen abgewiesen. Was Dr. Wesendonk im Pädagogium von Dittes (Dezemberheft 1884. S. 204) einwendet, kann einfach übergangen werden. Was Dr. Fröhlich**) wider diese Stoffwahl geltend macht, ist durch Peter Zillig in den pädagogischen Studien von Rein (1883. II. Heft. S. 33—37) schlagend widerlegt. Was a. a. O. von Fröhlich gegen den Robinson ins Feld geführt worden ist, das spricht ebenso sehr und noch nachdrücklicher gegen die Behandlung der biblischen Geschichten im zweiten Schuljahr.

Der Hauptwiderstand, welcher der Einführung des Reinschen Lehrplans hindernd im Wege steht, ist in der an sich so löblichen Pietät für das Herkömmliche zu suchen. Es mag ja unbillig gegen das Bestehende und bedenklich für die Erwerbung des geforderten religiösen Wissens erscheinen, daß die biblischen Geschichten

*) Heinecke. Die Bildung des Mitgefühls. Reins pädagogische Studien. 1883. III.

**) Dr. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik &c. Wien und Leipzig 1883. S. 153.

auch im zweiten Jahre noch nicht unterrichtlich behandelt werden sollen; bei genauerem Zusehen wird man jedoch beruhigt. Die Religion wird mit nichten preisgegeben oder zurückgesetzt, Religiosität und Sittlichkeit bleiben nicht bloß als Zweck bestehen, sondern werden zu obersten Zielpunkten erhöht; nicht länger soll, wie Zillig so schön gesagt hat, der religiös-ethische Gedankenkreis allein — wie ein König ohne Unterthanen — und das übrige Wissen auch allein — wie eine Menge ohne leitendes Haupt und ohne Gesetz — liegen, sondern alles: Wissen, Erkenntnis, Fertigkeit sollen in den Dienst des idealen Charakters treten. Der sittlich-religiöse Charakter beruht aber nicht auf Kenntnissen, sondern auf der Gesinnung. Die ideale Gesinnung nun ist ein Ergebnis aus mehreren Faktoren. Sie kann nur entstehen, wenn das sittliche Urteilen recht vielfach geübt und geschärft wird, wenn der Schüler durch den Unterricht die Güter und Genüsse nach ihrem wahren Wert beurteilen und außerdem die idealen, ewigschönen Willensverhältnisse würdigen lernt und ferner, wenn die natürliche Selbstliebe durch das fortgehend gepflegte Mitgefühl ein wirksames Gegengewicht erhält. Daß diese Absichten unter sieben- und achtjährigen Kindern am Robinsonstoff viel zweckmäßiger angestrebt werden können als an den biblischen Geschichten, ist, wenn man an die eigenartige Geistes- und Gemütsverfassung dieser Altersstufe denkt, wohl ohne weiteres einleuchtend. G.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Über das Pensionsgesetz für Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen.

Zu den wichtigsten Stücken, welche trotz der verunglückten Versuche, ein Unterrichtsgesetz für das Volksschulwesen zu stande zu bringen, der Schulverwaltung dazu dienten, die äußern Verhältnisse der Lehrer zu regeln, gehört in erster Linie die Cirkular-Verfügung des Ministers von Raumer vom 6. März 1852 (Staats-Anzeiger Nr. 68 1852, Ev. Schulblatt 1857 S. 86). In derselben wird auf Grund der bestehenden Gesetze hervorgehoben: „Die Königl. Regierung hat überall vermöge des ihr zustehenden Oberaufsichtsrechts den Verpflichteten gegenüber das Recht, zu bestimmen, was und wieviel zur Unterhaltung einer Schule und ihres Lehrers erforderlich ist.“ „Das Recht der Oberaufsichtsbehörde aber, neben dem durch die Vokation bestimmten Einkommen dem Schullehrer noch neue Gehaltsbezüge zuzusprechen, Zulagen zu erteilen und dieselben mit Ausschluß des Rechtsweges durch Exekution nötigenfalls beizutreiben, ist, wie aus dem Urteil des Königl. Gerichtshofes zur Entscheidung der Kompetenz-Konflikte hervorgeht, ebenfalls als gesetzlich begründet anerkannt.“ Auf dieser Cirkularverfügung beruhen die vielfachen, besonders seit 1857 sich rascher vollziehenden Gehaltsverbesserungen, welche von seiten der Regierungen angebahnt wurden.

Als zweites Stück wird mit Recht das Witwenpensionsgesetz vom Jahre 1869 angesehen, durch welches eine Pension von 250 Mark gewährt wurde.

Als drittes Stück sind die Alterszulagen aufzuzählen, welche seit 1873 gezahlt wurden und daneben die größeren Leistungen, welche gegen früher der Staats-Haushalts-Etat für arme Gemeinden und für Emeriten aufweist.

Zu diesen tritt nun als viertes Stück das Gesetz vom 6. Juli d. J., betr. die Pensionierung der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen. Es bezeichnet einen so wesentlichen Fortschritt in den äußern Verhältnissen des Lehrerstandes, daß man den freikonservativen Abgeordneten, welche den Gesetzentwurf einbrachten und allen denjenigen ohne Rücksicht auf den politischen Parteistandpunkt, welche zum Zustandekommen desselben irgendwie behüflich waren, bleibend zu herzlichstem Danke verbunden sein muß.

Um das wichtige Gesetz recht zu würdigen, ist es notwendig, auf die bis jetzt bestandenen Verhältnisse und die bisher aufgestellten Gesetzentwürfe zur Regelung dieser Angelegenheit einen kurzen Blick zu werfen.

Es hatte sich im Anschluß an die Vorschriften des allgemeinen Landrechts die Praxis gebildet, daß emeritierten Lehrern der dritte Teil ihres Einkommens als Pension gewährt wurde, welcher soweit als zulässig aus der Dotation der Stelle entnommen wurde. Rücksicht auf die Jahre der verlebten Dienstzeit konnte nicht genommen werden; der Nachfolger verlor das Drittel und trug so die Pension seines Vorgängers. Die Schulordnung für die Provinz Preußen (1845) nur setzte fest, daß nach zwanzigjähriger Dienstzeit die Pension nicht unter fünfzig Thlr. betragen durfte.

Der Schulgesetzentwurf von 1819 nimmt Provinzial-Pensionskassen in Aussicht und giebt an, daß die Unterstützungen ausgedienter Lehrer von den Mitteln getragen werden, denen die Unterhaltung der Schulen obliegt. Im übrigen soll aber die Pensionierung bei der Regelung des ganzen Pensionswesens der Beamten bestimmt werden.

Der Entwurf des Ministers von Ladenberg vom Jahre 1850 enthält über diese ganze Angelegenheit nichts.

Der Entwurf des Ministers von Bethmann-Hollweg vom Jahre 1861 nimmt Pensionskassen für die einzelnen Regierungsbezirke in Aussicht. Dieselben nehmen die Mittel aus den Beiträgen der Lehrer (1% des Jahreseinkommens) und aus wechselnden Beiträgen aller Gemeinden. Die Pension soll bis zum zurückgelegten zwanzigsten Dienstjahre $^1/_3$, bis zum dreißigsten Dienstjahre $^1/_2$, nach zurückgelegtem dreißigsten Dienstjahre $^2/_3$ des Stelleneinkommens betragen.

Der Entwurf des Ministers von Mühler v. J. 1867 nimmt für die Bezirkspensionskassen von seiten der Lehrer 4 Thlr. Jahresbeitrag, von seiten der Gemeinden wechselnde Beiträge an. Die Pension soll nach fünfzehn Dienstjahren 50 Thlr., nach dreißig Dienstjahren 100, nach vierzig Dienstjahren 120 Thlr. betragen. Übersteigt das Einkommen der Schulstelle 200 Thlr., so soll dem pensionierten Lehrer außer dieser Pension der dritte Teil des überschießenden Einkommens aus der Dotation der Schulstelle als Pensionszuschuß gewährt werden.

Der Entwurf, welcher im Jahre 1868 vorgelegt wurde, unterscheidet sich von dem vorigen dadurch, daß man auf Beiträge der Lehrer verzichtete und bloß von den Gemeinden Beiträge beanspruchte. Die Pension sollte nach fünfzehn Jahren 60, nach dreißig Jahren 100, nach vierzig Jahren 120 Thlr. betragen.

Auch bei diesem Entwurf war $1/3$ des Stelleneinkommens über 200 Thlr. als Pensionszuschuß in Aussicht genommen.

Vergleicht man mit diesen Entwürfen das jetzige Gesetz, so springt der außerordentliche Fortschritt sofort in die Augen. Das Gesetz ist ganz dem bestehenden Pensionsgesetz für die Staatsbeamten nachgebildet, und der Paragraph der Verfassung „die Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener" ist vollständig durchgeführt. Nach vollendetem zehnten Dienstjahre beträgt die Pension $15/60$ und steigt von da ab mit jedem weiter zurückgelegten Dienstjahre um $1/60$ des Diensteinkommens. Über den Betrag von $3/4$, welcher mit vierzig Dienstjahren erreicht wird, findet eine Steigerung nicht statt. Bei Lehrern, welche das fünfundsechzigste Lebensjahr vollendet haben, ist eingetretene Dienstunfähigkeit nicht Vorbedingung des Anspruchs auf Pension. Auch müssen Lehrer, welche bei Ausübung des Dienstes oder aus Veranlassung desselben infolge einer Krankheit dienstunfähig geworden sind, mit $1/4$ des Gehalts pensioniert werden, wenn sie noch nicht zehn Jahre im Dienste sind.

Ebenso sind die Bestimmungen über die Berechnung des Diensteinkommens ungemein günstig. Bei Berechnung der Pension wird das von dem Lehrer zuletzt bezogene, mit der ihm verliehenen Lehrerstelle dauernd verbundene Diensteinkommen an Geld, an freier Wohnung und Feuerung, beziehungsweise Miets- und Feuerungsentschädigung, sowie an Naturalien und Ertrag der Dienstländereien zu Grunde gelegt. Außerdem kommt die Dienstalterszulage in Anrechnung. Dienstemolumente, welche ihrer Natur nach steigend oder fallend sind, werden nach ihrem durchschnittlichen Betrage während der drei letzten Jahre zur Anrechnung gebracht. Diese Vorschriften gelten auch für die Berechnung der Pension eines Lehrers, mit dessen Schulamt ein kirchliches Amt vereinigt ist, dergestalt, daß der Berechnung das Diensteinkommen der vereinigten Stelle als ein einheitliches Stelleneinkommen zu Grunde zu legen ist.

Die Pensionen werden monatlich im voraus gezahlt. Die Pension wird bis zu 600 M. aus der Staatskasse gezahlt, über diesen Betrag hinaus von den sonstigen Verpflichteten. Das Stelleneinkommen darf zur Aufbringung dieses Restes nur soweit herangezogen werden, daß es nicht unter $3/4$ seiner Höhe und unter das Mindestgehalt sinkt.

Wenn nun auch im hiesigen Regierungsbezirke manche Gemeinden ihre Lehrer anständig pensionierten und öfters Fälle vorkamen, in denen Lehrer mit vollem Gehalt in den Ruhestand traten, auch in mehreren großen Städten die Pensionsverhältnisse in liberaler Weise geregelt waren, so gab es doch auch noch immer Volksschichten, in denen das schreckliche Wort eines Bauern bei Verhandlung über die Pensionierung eines verdienten, ehrwürdigen Pfarrers „Lot den ahlen Schümmel trecken, bös he fällt", seine gemeinen Nachbeter hatte. Und so hat der Lehrerstand volle Ursache, auf die Landtagssession von 1884 auf 1885 mit lebhaftem Danke zurückzublicken und mag den ersten April 1886 im Kalender rot anstreichen. Wenn die Lehrer in fleißiger, treuer Arbeit, unbekümmert um Lob und Tadel, in herzlicher Liebe zur Jugend, in fester Anhänglichkeit an das teure Vaterland, in innerlichem Respekt vor den staatlichen und göttlichen Gesetzen ihre Pflicht thun, so wird auch die weitere Gestaltung der Schulverhältnisse Stück vor Stück zu ihrem Besten und zum Heile der Schule erledigt werden. Möge der Stand der Lehrer innerlich so wachsen und gedeihen, daß er sich mit Recht der Verheißung getrösten darf: dem Frommen geht das Licht immer wieder auf und Freude den frommen Herzen.

Hollenberg.

Pensionierung und Gnadenquartal.

1. Versetzung von Elementarlehrern in den Ruhestand.

Aus der ministeriellen Verfügung vom 31. Okt. 1884. „Bei unmittelbaren Staatsbeamten tritt gemäß des Gesetzes vom 27. März 1872 die Versetzung in den Ruhestand, sofern nicht auf den Antrag oder mit ausdrücklicher Zustimmung des seine Pensionierung selbst nachsuchenden Beamten ein früherer Zeitpunkt festgesetzt wird, erst mit dem Ablaufe des Vierteljahres ein, welches auf den Monat folgt, in welchem dem Beamten die Entscheidung über seine Versetzung in den Ruhestand und die Höhe der ihm etwa zustehenden Pension bekannt gemacht worden ist." — „Das ausgesprochene Motiv aller dieser Vorschriften ist die Rücksicht darauf, daß der zu pensionierende Beamte durch zeitige Benachrichtigung von seiner Pensionierung in die Lage gesetzt werde, seine häusliche Einrichtung danach treffen zu können. Das gleiche Motiv waltet aber auch ob, wenn es sich um die Pensionierung von Lehrern handelt, welche in Hinsicht dieses Punktes die gleiche Berücksichtigung verdienen, wie die zu pensionierenden unmittelbaren Staatsbeamten."

U. III. a. 19145. Centralblatt für die g. Unt.-Vwltg. 1885, S. 346.

2. Zahlungsweise der Emeriten-Pension.

„Grundsätzliche Regel ist, daß nicht allein die Besoldungen der Lehrer, sondern auch die Pensionen im voraus gezahlt werden, und zwar die Pensionen in Monatsraten."

Es ist „Anordnung dahin zu treffen, daß der Betrag des Ruhegehaltes vorweg aus dem Stelleneinkommen und seitens des Schulvorstandes bezw. des Schulkassenrendanten aus der Schulkasse unmittelbar an den Emeritus gezahlt wird."

M.-Vfg. v. 17. Dez. 1884. U. III. b. 8082. Centr.-Bl. 1885, S. 347.

3. Gnadenkompetenz für die Hinterbliebenen von Schullehrern.

„Demnach ist — den Hinterbliebenen solcher Schullehrer, welche als Mitglieder zu einem Lehrerkollegium gehört haben, das Gehalt des Verstorbenen nicht bloß für den auf den Sterbemonat folgenden Monat als Gnadenkompetenz (Gnadenmonat), sondern ein Gnadenquartal zu gewähren."

M.-Vfg. v. 9. Jan. 1885. G. III. 3278. U. III. a. Centr.Bl. 1885, S. 350.

Der Schulstreit in der Stadt Frankfurt a. M.

In der ehemaligen freien Reichsstadt Frankfurt ist seit Ende vorigen Jahres ein lebhafter Streit um die Simultanschule entbrannt, auf dessen Ausgang man in den weitesten Kreisen mit Recht sehr gespannt ist. Wir wollen in Nachfolgendem versuchen, den geehrten Lesern den Gang desselben kurz darzulegen.

Infolge Petitionierens der christlichen Religionsgesellschaften hatte sich Königliche Regierung zu Wiesbaden das Recht vorbehalten, bei neu zu errichtenden Schulen von Fall zu Fall zu bestimmen, ob dieselben konfessionellen oder simultanen Charakter haben sollen. Mit Zustimmung des Herrn Kultusministers hatte sie dann angeordnet, daß die neue zweite Bornheimer Volksschule konfessionell sein solle. Zunächst war Ostern d. J. in dem neu erbauten Schulhaus eine konfessio-

nelle Aufnahmeklasse zu errichten, zu welcher noch eine Anzahl Klassen aus der überfüllten ersten Bornheimer Volksschule kommen sollten. Zu diesem Zwecke waren gleichzeitig zwei neue Lehrkräfte erforderlich. Sofort entstand eine lebhafte Agitation gegen diese Regierungsverfügung, und der „Demokratische Verein" beschloß, eine Petition zu Gunsten der Simultanschule in Cirkulation zu setzen. Infolge eifriger Jagd auf Unterschriften ging diese Petition, mit einigen tausend Namen bedeckt, den Stadtverordneten zu. Diese Korporation versagte deshalb auf Grund eines von ihr bei Bewilligung der Baukosten gemachten Vorbehaltes ihre Zustimmung zur Benutzung des neu erbauten Schulhauses, welches denn auch geschlossen blieb. Die Versammlung blieb jedoch hierbei nicht stehen. Bei der Etatsberatung bewilligte sie die Gehalte der Lehrer an der Bornheimer Volksschule nur unter der Bedingung, daß diese eine Simultanschule bleibe. Die Regierung bestand natürlich auf der Durchführung ihrer Verordnung, der Magistrat beanstandete den Beschluß ebenfalls, so daß nach gesetzlicher Vorschrift eine gemischte Kommission eingesetzt werden mußte. Die Verhandlungen derselben verliefen aber resultatlos; und am 21. April cr. lehnten die Stadtverordneten den Magistratsantrag auf unbedingte Bewilligung der Lehrergehalte ab. Als geltend gemacht wurde, die Lehrer würden ihr Gehalt einklagen, war einer der Stadtverordneten, Dr. Geiger, bereit, für diesen Fall event. gleich 1000 Mk. Prozeßkosten in den Etat einzustellen. Der ganze Sachverhalt wurde darauf der Regierung unterbreitet, die jedoch eine Entscheidung bis heute noch nicht getroffen hat.

Der Magistrat ermächtigte inzwischen die Schuldeputation zur Auszahlung der am 1. April fällig gewordenen Gehalte der Lehrer, auf welche diese ja einen wohlbegründeten Rechtsanspruch hatten. Es fehlten aber noch die beiden erwähnten Lehrkräfte; die Stellen waren zwar im Etat vorgesehen, konnten aber wegen der Gehaltsverweigerung nicht besetzt werden. So konnten also die errichtete konfessionelle Aufnahmeklasse und eine simultane Klasse IV nicht unterrichtet werden. Königliche Regierung gab deshalb der Schuldeputation die Versicherung, daß sie selbst für Zahlung der Gehalte der beiden Lehrer aufkommen würde, falls die Stadt nicht dazu angehalten werden könnte. Daraufhin wurden die beiden fehlenden Lehrkräfte eingestellt und der Unterricht mit den zwei Klassen am 20. April begonnen und zwar im „Adler", der durch den Neubau eigentlich überflüssig geworden, wegen der erwähnten Sperrung des letzteren jedoch wieder gemietet worden war.

In jüngster Zeit gewann der Konflikt aufs neue praktische Bedeutung. Am 15. Mai stellte der Magistrat bei den Stadtverordneten den Antrag, in allen Volksschulen das Schulgeld aufzuheben. Bei Beratung desselben wurde der Zusatz gemacht, soweit dies städtische Schulen mit simultanem Charakter sind. Der Herr Oberbürgermeister machte zwar geltend, daß für diese Frage der simultane oder konfessionelle Charakter der Schule ohne Bedeutung sei; wenn eine Schule in Organisation und Erfüllung der Schulpflicht den simultanen Schulen gleich sei, so sei auch in betreff der Frage von der Erhebung des Schulgeldes ein Unterschied nicht zu machen; allein die Stadtverordneten nahmen den Zusatz an. Der Magistrat aber trat in einer der Versammlung zugegangenen Rückäußerung der Erklärung Dr. Miquels in allen Stücken bei. — Jetzt hat nun der Magistrat seinen ersten Antrag wieder gestellt, da der Zusatz der Versammlung gegen die Gerechtigkeit verstoße. Er ist überzeugt, „auch die Stadtverordneten-Versammlung wird der Meinung nicht Vorschub leisten wollen, daß es darauf abgesehen sei,

durch Gewährung finanzieller Vorteile für die Simultanschule Anhänger zu gewinnen" und dem Antrage zuzustimmen. Wir werden über den Ausgang später weiteres berichten. Cd.

Nachschrift. Seitdem wir vorstehende Zeilen der geehrten Redaktion zugehen ließen, ist die entscheidende Sitzung der Stadtverordneten abgehalten worden. Die Versammlung hat sich leider den besseren Gründen unzugängig gezeigt und gegen 4 oder 5 Stimmen auf ihrem früheren Beschlusse verharrt. Der Herr Oberbürgermeister zeigte in längerer Rede, daß dieses Verhalten dem allein maßgebenden Principe der Gerechtigkeit in allen Stücken widerspreche und den Schein erwecke, als sei die Kommune intolerant gegen diejenigen, welche die Konfessionsschule besuchen und wolle die Besucher der Simultanschule protegieren. Übrigens werde sich auch die Regierung auf keinen Fall von dem eingeschlagenen Wege abbringen lassen. Der Magistrat aber müsse unter diesen Umständen erklären, daß er außer stande sei, den Beschluß auf Aufhebung des Schulgeldes in den Volksschulen auszuführen. Als Hauptgegner traten auf die Herren DD. Marx und Geiger. Ersterer will die erwähnte Konfessionsschule als zu Recht bestehend gar nicht anerkennen; mit welchem Rechte will er dann aber Schulgeld erheben? Herr Direktor Labes fordert die Versammlung auf, „eine Stufe höher zu steigen" und den Standpunkt der „kleinlichen Rache" aufzugeben. — So müssen also die Frankfurter Volksschüler ihr Schulgeld ruhig weiter entrichten. Cd.

Nachschrift. In Sachen des Frankfurter Schulstreites hat die Regierung zu Wiesbaden ihre Entscheidung dahin getroffen, daß sie Zwangs-Etatisierung der betreffenden Positionen angeordnet hat. Wir führen nachfolgend die Hauptstellen der Verfügung an. „Nach Prüfung der vorliegenden Angelegenheit haben wir zu keinem anderen Resultat gelangen können, als daß mit den gedachten Beschlüssen die Stadtverordneten-Versammlung ihre Befugnisse überschritten, resp. Leistungen, welche gesetzlich der Stadtgemeinde obliegen, mit Unrecht abgelehnt hat." — „Denn es kann nach dem bestehenden Rechtszustande im allgemeinen nicht in Abrede gestellt werden, daß nicht der Vertretung der Stadtgemeinde Frankfurt a. M., sondern der Bezirksregierung und zwar dieser letzteren mit Ausschluß jedes Mitwirkungsrechtes der Stadtverordneten-Versammlung die Befugnis zusteht, den Charakter einer öffentlichen Volksschule zu bestimmen." — „Demzufolge haben wir beschlossen und verfügen hiermit, auf Grund des § 81 des Gem.-Verfass.-Gesetzes für die Stadt Frankfurt a. M. vom 25. März 1867, daß, wie überhaupt die Ausgaben für die Bornheimer Bürgerschule und die Bornheimer Volksschule, so insbesondere die Besoldungen für die sämtlichen angestellten oder noch anzustellenden Lehrer an diesen Schulen nach dem ordnungsmäßig festgestellten Bedürfnisstande auf den Haushaltsetat der dortigen Stadtgemeinde zu übernehmen resp. die im diesjährigen Etat bei den betr. Kreditposten unter Abteilung M. Kap. XVII und XVIII gemachten Vorbehalte und Bedingungen in Wegfall zu bringen sind. Über den Vollzug dieses Beschlusses wollen wir einer gef. Anzeige des Magistrats binnen vier Wochen entgegensehen." C-d.

Korrespondenzen.

Rheydt, den 7. August. Der Seminardirektor Schulze, welcher der hiesigen Anstalt seit ihrer Eröffnung (17. Jan. 1877) vorgestanden hat, ist Ende Juli

an das Seminar zu Neu-Ruppin versetzt worden, nachdem einige Tage vorher die Entlassungsprüfung stattgefunden hatte, bei welcher 25 Zöglinge das Zeugnis der provisorischen Anstellungsfähigkeit erhielten.

Die von einigen Blättern standhaft verbreitete Nachricht, es sei der Lehrermangel überwunden und die Seminaristen fänden keine Beschäftigung, ist, wie es scheint, von störendem Einfluß auf die Zahl der Seminaristen in mehreren rheinischen Seminaren. Die nächste Folge dieser Nachricht ist es, daß Eltern Bedenken tragen, dem Wunsch ihrer Söhne, den Lehrerberuf zu ergreifen und eine Präparandenschule zu besuchen, zu willfahren. Wie wenig aber diese vielverbreitete und sicher auftretende Meinung Grund hat, geht daraus hervor, daß die Regierung zu Arnsberg sich vergeblich an die rheinische Schulverwaltung mit der Bitte um Überweisung von Seminaristen gewandt hat. Am Niederrhein ist der Bedarf an Lehrern noch so wenig gedeckt, daß die Regierung zu Düsseldorf, um doch in den bedenklichsten Fällen Aushülfe gewähren zu können, in diesem Sommer mindestens zehn Seminaristen von Ottweiler provisorisch beschäftigt hat, die nun allerdings nach den Entlassungsprüfungen zu Rheydt und Mörs nicht mehr notwendig sein werden.

Zweierlei Mittelschulen?

Die Generalversammlung des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens hat am 3. Mai d. J. in Krefeld sich mit der Mittelschulfrage beschäftigt. Aus einem Bericht in der Rhein- und Ruhrzeitung teilen wir Folgendes mit. Referent Rektor Bartholomäus-Hamm führt aus: Die allgemeine Volksschule müsse den Unterbau für alle andern Schularten bilden. Es fehle aber eine Schule für die große Masse der besser situierten Mitglieder des Ackerbau-, Gewerbe- und Handelsstandes. Diesem Mittelstande gewähre die Mittelschule eine umfangreichere und tiefere humane und bürgerliche Bildung. Sie erreiche ihr Ziel durch teilweise Vermehrung der Unterrichtsdisciplinen und Vertiefung und Erweiterung der Ziele der Volksschule, also auf elementar-methodischem Wege. Ihrer Stellung im Schulorganismus nach neige sie sich der Volksschule zu. Es sei von der Schule zu fordern, daß sich die allgemeine Bildung, welche sie darbiete, in der Bildung für das Geschäftsleben, für das gesellige, für das staatsbürgerliche Leben darstelle. Den fremdsprachlichen Unterricht für die Mittelschule fordere weniger das Leben als das Militär durch das Berechtigungswesen. Wenn in der Mittelschule fremdsprachlicher Unterricht erteilt werden solle, so möge man sich wenigstens mit einer fremden Sprache begnügen. Auf die allgemeine Volksschule folge also einerseits die Mittelschule, andererseits die höhere Schule. — Der Korreferent, Abgeordneter Seyffardt-Krefeld verstand unter Mittelschule eine Schule für solche Kreise, welche ihre Kinder so wie so bis zum 16. oder 17. Jahre in die Schule schicken. Latein sei nicht nötig, aber zwei fremde moderne Sprachen seien zu lehren. Die Schulen seien nur mit akademisch gebildeten Lehrern zu besetzen, sonst würde man die Eltern nicht bewegen, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Leider gebe es in Preußen solcher Schulen nur 19. Das liege an der fehlenden Berechtigung zum einjährigen Dienst. Die vom Korreferenten gemeinte Anstalt solle auch allgemeine Bildung gewähren und ebenfalls für den Mittelstand sorgen. — (Offenbar verstehen die Referenten unter Mittelstand ganz verschiedene sociale Schichten.)

Bei der Debatte warnt Gymnasialdirektor Schmelzer-Hamm vor Einführung

von mehr als einer fremden Sprache. Direktor Wollseifen-Krefeld meint, ob in der Mittelschule zwei, ob nur eine fremde Sprache zu betreiben sei, das müsse sich nach den örtlichen Verhältnissen richten. Handelskammer-Präsident Bertelsmann-Bielefeld hebt hervor, daß es sich um zwei ganz verschiedene Begriffe handele, um eine gehobene Volksschule und um eine Realschule zweiter Ordnung. Die Frage sei in diesem Falle: Was ist nützlich, was notwendig? Daß die (Falksche) Mittelschule bestehen könne, daß sie konkurrenzfähig sei: dafür liefere Bielefeld den Beweis. Dort floriere eine Mittelschule mit einer fremden Sprache in ausgezeichneter Weise. Die akademischen Lehrer würden ihre höhere Bürgerschule wieder hinaufschrauben, wie sie es mit den Realschulen auch gethan hätten, und so hätte man in letzter Linie dem Mittelstande keine Schule geschaffen, sondern eine neue Species neunklassiger höherer Schulen. Das sei bei den Falkschen Mittelschulen nicht zu besorgen, weil Rektor und Lehrer seminaristisch gebildet wären. Direktor Schaumburg-Krefeld meint, die Hauptsache würde bleiben: Wie machen wir diese Schule „vornehm"? denn mit Vernunftgründen sei den Eltern nicht beizukommen und man werde nur selten Schüler für diese Schulen dadurch gewinnen. Die höhere Bürgerschule müsse Berechtigung zum einjährigen Dienst haben. Dr. Quasseck, Direktor der höhern Bürgerschule in Crefeld, bestreitet gegen Bertelsmann, daß die höhere Bürgerschule werde „höher" hinaus wollen. Bertelsmann findet das für Krefeld, wo Gymnasium und Realgymnasium bestehen, natürlich, aber nicht da, wo bloß eine gehobene Bürgerschule existiere. Nicht, wie das höhere Schulwesen weiter ausgebildet werden könne, sei die Hauptsache, sondern wie die Volksschule durch die Mittelschule gehoben werden könne, darauf komme es an. Seyffardt meint zum Schlusse, man solle für Mittelschule und höhere Bürgerschule freie Bahn machen; das weitere werde die Zukunft zeigen.

Stenographisches.

Unter der Überschrift: Bekanntmachung, „Die Verbreitung der Stenographie an den höhern Unterrichtsanstalten des Königreichs **Preußen** betreffend — giebt das Korrespondenzblatt des königl. stenographischen Institutes zu Dresden in seiner Märznummer, Jahrg. 1885, eine von Herrn Prof. Krieg sorgfältigst bearbeitete statistische Übersicht, aus welcher ersichtlich ist, in welchem Umfange die Stenographie an Preußens höheren Bildungsstätten Eingang gefunden hat. Die durchaus zuverlässigen Angaben verdienen umsomehr Beachtung, als sie auf Grund der vom Institutsvorstand Prof. Krieg auf dessen Anfragen vom 1. Oktbr. 1884 von der Mehrzahl der Herren Direktoren der höhern Unterrichtsanstalten und deren Vertreter mit dankenswerter Bereitwilligkeit erteilten Auskunft über die Verbreitung der Stenographie nach den Systemen Gabelsberger (G), Alt-Stolze (ASt), Neu-Stolze (NSt), Arends (A), Roller (R), Lehmann (L), Velten, Adler, Simon, Faulmann, Merkes, Rogoll und Lenze geboten werden. Von den 111 Lehrerseminaren des preuß. Staates sind 22, an welchen 465 Schüler in Stenographie unterrichtet werden, vertreten. Nach den Systemen verteilen sich die Seminaristen: 183 (G), 7 (ASt), 167 (NSt), 6 (A), 1 (R), 14 (L), 4 (Ad), 13 (S), 4 (F.), 66 (M). Der Stenographie kundig sind 30 Seminarlehrer und zwar 12 (G), 3 (ASt), 5 (NSt), 6 (Stolze ohne näh. Bez.) 3 (M) 1 (S). An 176 von überhaupt 676 Lehr-

anstalten beschäftigen sich 3856 Schüler mit Stenographie: 1358 (G), 391 (ASt), 1595 (NSt) u. s. w. Die 540 der Stenographie kundigen Lehrer (inkl. Sem.-Lehrer) verteilen sich 193 (G), 172 (ASt.), 83 (NSt), 53 (St), 22 (A), 1 (R), 1 (B), 5 (M), 2 (S), 1 (R), 1 (Hasemann). Mit diesen Zahlen ist der Beweis erbracht, daß das Gabelsbergersche System namentlich in Lehrerkreisen bedeutenden Anhang gefunden hat, und wenn es auch nicht eine große numerische Überlegenheit zu konstatieren hat, so ist doch klar, daß bei der Erörterung der Frage: Welches System zur Einführung gelangen soll, das Gabelsbergersche zur engeren Wahl zugelassen und die Frage zu seinen Gunsten, da es allen Anforderungen an eine zeitgemäße Kurzschrift gerecht wird, beantwortet werden kann. Es kann nur noch an eine Konkurrenz des am Sitze der Reichsregierung nicht ganz unbekannten Stolzeschen Systems gedacht werden, doch ist für dessen Adoptierung im vorliegenden Falle außer verschiedenen anderen Gebrechen noch der schwerwiegende Umstand hinderlich, daß dasselbe zurzeit in drei sich ausschließende Richtungen gespalten ist. Die Systeme eines Arends, Roller, Lehmann, Adler ꝛc. kommen bei dem ihnen aufgedrückten Stempel der Bedeutungslosigkeit hier überhaupt nicht in Betracht. Doch jetzt muß der Schreiber dieses fürchten, daß ihm der Redakteur mit dem Rotstift droht und zuruft: Nur keine Systempolitik; denn was dem einen recht ist, ist dem andern billig. Verlassen wir also das heikle Gebiet und gedenken der neuerdings gemachten Anstrengungen, die Gabelsbergersche Stenographie in den preußischen Landen immer mehr und mehr zu verbreiten. Seitens der Stenographenvereine läßt man sich die Einbürgerung derselben in die höheren Schulen besonders angelegen sein. Es werden unentgeltliche Unterrichtskurse, zu welchen Schüler höherer Anstalten Zutritt haben, eröffnet, bei veranstalteten Preisstenographieren erhalten die Befähigtsten und Geübtesten Bücherprämien, und auf das Publikum sucht man durch die Presse, welche immer und immer wieder den immensen Nutzen der Stenographie darlegen muß, einzuwirken. So läßt der Verband rheinisch-westfälischer Stenographen eine Anzahl Flugblätter: den Nutzen der Stenographie für die einzelnen Beamtenkategorien darlegend — anfertigen und verbreiten. Unter diesen befindet sich auch eines: den Nutzen der Kurzschrift für den Lehrer darlegend, das folgende beachtenswerte Stelle enthält: Welche bedeutende Vorteile die Stenographie gerade dem Lehrer bietet, sei hier kurz erwähnt. Der neu ins Amt tretende Lehrer, der sich seine Weiterbildung angelegen sein läßt, würde am liebsten seine sämtlichen Präparationen für den Unterricht schriftlich vornehmen, denn er weiß, wie nützlich solche Arbeiten sind, wenn nur das Schreiben nicht so lästig und zeitraubend wäre. Wie Blei heftet sich an den Flug der Gedanken die Langweiligkeit der Kurrentschrift. Wie anders die Stenographie! Wozu ein Kurrentschreiber 5—6 Stunden braucht, das schreibt ein Stenograph in einer Stunde. Mit Hülfe der Kurzschrift vollendet der Lehrer mit größter Leichtigkeit und in kürzester Zeit seine Präparationen schriftlich, die ihm für spätere Zeiten äußerst wertvoll sein können, besonders wenn er seine Erfahrungen, die er während des Unterrichts gesammelt hat, nachträgt. Wie vielseitig die Präparationen sind, weiß jeder Lehrer. Um nur einige heraus zu greifen: da hat er einen Aufsatz vorzubereiten: Der einfache Stoff soll in möglichst verschiedener Weise behandelt werden, die Ausdrucksweisen sollen möglichst mannigfaltig sein u. s. w., wie rasch und leicht sind alle diese sonst so zeitraubenden Schreibereien mit Hülfe der Stenographie abgethan. Bei seiner Vorbereitung für den Unterricht im Deutschen findet der Lehrer in einem

pädagogischen Werke die praktische Behandlung eines Lesestoffes, die ihm besonders zusagt; schnell hat er sie stenographisch aufgezeichnet. Bei der Lektüre findet er wohl einen schönen Aufsatz, der ihn besonders interessiert; er möchte sich einen Lehrgang für den Geschichts- und geographischen Unterricht aufstellen, in wenig Augenblicken ist stenographisch der Hauptinhalt skizziert. Kein Lehrbuch enthält das, was er gerade seinen Schülern bieten möchte in der notwendigen Kürze, in wünschenswerter Auswahl. Mit welcher Leichtigkeit erledigt er diese Arbeit mit Hülfe der Stenographie! Will sich der Lehrer zum weiteren Examen vorbereiten, so hat er viel zu excerpieren: mit Hülfe der Stenographie kommt er schnell darüber hinweg. Es kommt dabei noch ein weiterer Vorteil hinzu. Stenographisch Geschriebenes ist, weil räumlich mehr zusammengedrängt, viel übersichtlicher als kurrentschriftliche Aufzeichnung und läßt sich daher stenographisch niedergeschriebener Stoff viel leichter memorieren als kurrentschriftlich geschriebener. In Konferenzen, an denen sich der Lehrer beteiligt, möchte er gern Notizen machen während eines Vortrags oder denselben möglichst wortgetreu nachschreiben; wie erwünscht ist ihm da die Kenntnis der Stenographie. Für den Lehrer kommt noch ein zweiter Beweggrund hinzu: der pekuniäre Vorteil. Sieht sich doch so mancher Lehrer genötigt, während seiner freien Zeit an der Verbesserung seiner materiellen Lage zu arbeiten; wird seine Fertigkeit in der Stenographie bekannt, so werden bald die verschiedensten Anforderungen an ihn gestellt: da hat er einen wichtigen Vortrag wörtlich nachzuschreiben, dort einen stenographischen Unterrichtskursus abzuhalten. Einen sehr wesentlichen Dienst aber leistet sie ihm, wenn er als Berichterstatter einer Zeitung thätig ist; wie leicht macht er sich mit Hülfe der Stenographie während eines Vortrags oder einer Versammlung u. dgl., über die er berichten soll, ausführliche Notizen, die ihm in dieser Ausführlichkeit und Genauigkeit mit der Kurrentschrift unmöglich sind. Es würde zu weit führen, wollten wir all die unzähligen Vorteile der Stenographie für den Lehrer hier aufzählen. Bemerkt sei es hier nur noch, daß bei der wohl zu erwartenden allgemeinen Einführung der Stenographie in die höheren Schulen sich natürlich ein großes Bedürfnis an stenographiekundigen Lehrern ergeben wird. Wir wollen diese Zeilen nicht schließen, ohne noch — vielleicht erweisen wir einem oder dem andern Leser des Ev. Schulblattes einen Gefallen — der beim Schul- oder Selbstunterrichte mit Vorteil zu brauchenden Lehrmittel zu gedenken. Gabelsbergers Schule erfreut sich einer reichen Litteratur. Mit gerechtem Stolze nennt sie eine große Reihe trefflicher Lehrmittel ihr Eigentum. Sowohl was die Zahl, als auch, was die innere Gediegenheit der publicistischen Erscheinungen anbelangt, stehen andere Systeme ihr ganz bedeutend nach. Aus der reichen Zahl führen wir nur zwei an, das ausführlichste und umfangreichste und das billigste und gedrängteste in der Darstellung. Wer nach einer wissenschaftlichen Darstellung, gepaart mit der größtmöglichsten Vollständigkeit des betreffenden Materials, verlangt und ein sich vertiefendes Studium der Gabelsbergerschen Stenographie durchmachen will, dem ist das Handbuch der Gab. Stenogr. von Rob. Fischer. Altenburg, Pierer. 4,5 Mk., bestens zu empfehlen. Wer jedoch nur die Grundzüge des Lehrgebäudes, um nicht ganz als Laie dazustehen, kennen lernen will, den verweisen wir auf das billigste Erzeugnis der Presse auf stenogr. Gebiete, auf die Systemskarte: Enthaltend das Wesentlichste des Gab. Lehrgebäudes mit Lese- und Schreibübungen. 54. Aufl. (à 1000 Ex.). Zu beziehen von der Expedition des königl. stenogr. Institutes zu Dresden. Verfasser ist Prof. Heinrich Krieg. à Stück

2½ Pfg. Ein Päckchen zu 100 Stück 2,5 Mk. Dieses Lehrmittel, welches die Größe eines Postpaketbegleitscheines hat, gewährt erfahrungsgemäß die Möglichkeit, daß sich jeder nach der auf ihr gegebenen Anweisung die stenogr. Schrift aneignen und den weitgehendsten Gebrauch später von der Schrift machen kann. Ebenso empfehlenswert für den Selbstunterricht sind noch zwei von demselben Verfasser herrührende treffliche, außerordentlich billige Unterrichtsmittel: Stenogr. Unterrichts-Tafeln. Zusammengestellt von Prof. H. Krieg. 12. verb. und verm. Aufl. (1000 Ex.) 10 Pfg. 1 Bogen. Und Lesebuch zu Kriegs stenogr. Unterrichtstafeln. Nach des Verfassers Handschrift in Stein graviert von Ad. Schöttner. 32 S. Taschenformat. Expedition des k. sten. Inst. 10 Pfg.

Diese billigen Anleitungen können bei voraussichtlich festem Beharren im Erlernenwollen einer unentbehrlichen Schrift vortreffliche Dienste leisten. Die Unterrichts-Tafeln enthalten bei aller Kürze der Darstellung einen vollständigen Lehrgang der sog. stenographischen Korrespondenzschrift, sie bieten aber auch noch Raum für Schreibübungen. Dem Durcharbeiten dieses Lehrmittels muß sich die ausgiebige und mannigfaltige Benutzung des Lesebuches eng anschließen. In 4—5 Stunden kann aber das System nur begriffen, niemals erlernt werden, dazu ist andauernde Übung und zäher Fleiß unumgänglich notwendig, namentlich ist dem Lernenden zur Aneignung einer korrekten Schreibweise anzuraten, das Lesebuch in mehr als einer Weise auszubeuten. Bequem wird man die daselbst in stenographische Schrift umgesetzten Sprachstücke in Chrestomathien 2c. ausfindig machen. Vom gedruckten Buche aus nun muß der Autodidakt die Gedichte oder Erzählungen in stenogr. Schrift übertragen und sein Stenogramm mit dem im Lesebuch vergleichen. Diese Thätigkeit wird ihm den sichersten Aufschluß geben, ob er die in den Unterrichtstafeln kennen gelernten Regeln richtig verstanden und anwenden gelernt hat. Daß auch der auf das Abschreiben des nach seiner stenographischen Gestaltung recht verstandenen Lesestoffes verwandte Fleiß die Lese- und Schreibfertigkeit bedeutend fördert, ist jedem klar, der beim Selbstunterricht durch das Reproduzieren gegebener Muster sich eine Wissenschaft oder Fertigkeit zu eigen gemacht hat. Doch der im Amte thätige Lehrer bedarf keiner wohlfeilen Ratschläge, wie ein Erlernen der Stenographie einzurichten ist. Wenn Schreiber dieses mit solchen aufdringlich geworden ist, so wolle man es entschuldigen und mit Rücksicht darauf, daß er auf nicht genug beachtete, doch der Verbreitung und Benutzung höchst wert gehaltener Lehrmittel hingewiesen hat, ihm sein Rezeptschreiben verzeihen. Freytag.

Aus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts.

Daß das in unserm Jahrhundert aufgeblühte Studium des Mittelalters große Veränderungen auf dem Gebiet der Litteratur und der Kunst hervorgebracht hat und noch fortwährend mit sich führt, ist jedem bekannt. Und — um an das Große auch Kleines zu knüpfen, — auch die Margaretentäschchen, die altdeutschen Wein- und Bierstuben verdanken solchen Einflüssen ihr Dasein; reiche Leute lassen sich auch wohl mit altdeutschem Haus- und Küchengerät versorgen. Dazu gehört aber Geld. In einem Stücke konnte man sich der alten Sitte aber überaus leicht anbequemen, ja, man ersparte dabei, wie ein naiver Handwerksbursche sich ausdrückte, manchen „Sechser“: man konnte einen Bart tragen.

Darum hat sich die historische Richtung des Jahrhunderts auch eher als in Möbeln im Barte gezeigt. Ein solcher dokumentierte unbewußt die Sehnsucht nach Barbarossa, nach Beendigung der kaiserlosen Zeit; er war gleichsam eine Prophezeiung auf das vor unsern Augen erstandene neue Reich, zu „dessen Verehrung der Strom der Begeisterung frei fluten darf." Da erscheint es wunderlich, daß in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ein Bart jemanden verdächtig machen konnte; aber die Thatsache läßt sich nicht leugnen.

In den vierziger Jahren verbreitete sich das Gerücht, es habe der Präsident eines hohen Gerichtshofes im Süden unserer Provinz den Referendaren strengstens befohlen, den Bart, diesen Männerschmuck, wegrasieren zu lassen. Ob und wie viel Wahrheit diesem Gerüchte zu Grunde lag, ist nicht wohl zu untersuchen. Genug, ein Dichter hatte tiefes Mitgefühl und besang in der Kölnischen Zeitung in Schillerschen Worten „Horch, die Glocken hallen dumpf zusammen" das traurige Ereignis nach allen Einzelheiten.

„Und in langen Reihen klagend
saß der Referendarien Schar,
schmerzvoll an die Wangen schlagend
über das geraubte Haar."

Am Grabe pflanzte dann der Dichter auch ermutigend wie Schiller noch die Hoffnung auf:

Duldet mutig, ihr Spadonen,
duldet für die bessre Welt!
droben, überm Sternenzelt,
wird wohl kein Barbier mehr wohnen."

Zu derselben Zeit sollen in einem schlesischen Seminar die Bärte mit Grausamkeit verfolgt und unterdrückt worden sein. Auch ist hier und da bekannt, daß der Musiklehrer an einem rheinischen Seminar bei einer sehr festlichen Gelegenheit sich an hoher Stelle durch seinen Vollbart durchaus nicht empfohlen hat.

An diese Vorkommnisse, welche die Bedenklichkeiten andeuten, die man weiland in Preußen an den Besitz eines Bartes knüpfte, wurden wir erinnert, als wir neulich in Heppes Geschichte des deutschen Volksschulwesens lasen und dort entdeckten, daß auch in Bayern das Tragen eines Bartes von bösen Folgen begleitet sein, ja, daß derselbe sogar etwas verraten konnte, — eine Eigentümlichkeit des Bartes, die trotz dieser Andeutung seither von den Physiologen leider nicht näher beachtet und untersucht worden ist. Nach einem Umlaufschreiben der Regierung von Rheinbayern an die Schulinspektionen (13. Okt. 1838) teilt Heppe B. IV, S. 101 nämlich mit: „Die Lehrer sollten sich zwar reinlich, aber einfach und ihrem Stande entsprechend kleiden. Sie sollten sich keiner besondern Abzeichen an Kappen, Uhrbändern u. s. w. bedienen, am allerwenigsten, wie es in diesem Jahre während der Prüfungen am Schullehrerseminar zu Kaiserslautern geschehen sei, sich in Backen- und Halsbärten zeigen, welche eher alles, als einen Jugendbildner verrieten und an einem Schullehrer in keiner Weise mehr geduldet werden sollten. Wer aber unter den Lehrern sich diesen Anordnungen nicht fügen, insbesondere die gedachten Abzeichen und Bärte nicht ablegen würde, sei vom Schulamt ohne weiteres zu suspendieren und Anzeige zu erstatten, worauf, was das Interesse einer wahren Schulbildung erheische, verfügt werden sollte."

Es wäre nun sehr interessant und lehrreich, zu erfahren, ob die jetzt in der Pfalz vorhandenen Lehrerbärte auf einer weiteren historisch-genetischen Fort-

bildung der Umlaufschreiben" sich gründen, oder ob auch in diesem Stücke des Kulturstandes die rauhe Hand des Jahres 1848 alle Kontinuität der Entwicklung gewaltsam abgerissen und ebenso wie bei dem Armenadvokat Siebenkäs und seiner Lenette erst nach schmerzlichem Konflikt volle „Scherfreiheit" gebracht hat.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Gotthold Ephraim Lessings Schuljahre. Ein Beitrag zur deutschen Kultur-, Litteratur- u. Schulgeschichte von Dr. Joh. Christ. Gottlob Schumann, Regierungs-Schulrat und Pfarrer in Trier. 53 S. gr. 8. Trier, Heinr. Stephanus. 1884.

Der durch eine Reihe pädagogischer Schriften verdiente Hr. Verfasser giebt, wie er im Vorwort sagt, in diesem Vortrage Resultate seiner Studien über die Geschichte der Fürstenschule St. Afra in Meißen, deren Zögling 1741—46 Lessing war. Er will damit „unserer Zeit, in der man über Überbürdung der Schuljugend und zugleich über deren Verwilderung klagt und christliche Gymnasien und christliche Erziehungsanstalten für dieselbe zu gründen sucht, die Schulzeit Lessings vorhalten," als die „gewiß alle Beachtung verdiene." In welchem Sinne diese Beachtung gemeint ist, sagt Verf. zwar nicht ausdrücklich, doch läßt er es im Vortrage selbst durchblicken: er sieht in der damaligen Lehr- und Erziehungsweise etwas mehr oder weniger Mustergültiges.

Wir können diese Anschauung nicht teilen, und wir dürfen es nicht. Bei aller Achtung vor den Förderungen, welche begabtere Schüler — und Lessing war der allerbegabtesten einer — in jenem und ähnlichen Instituten ihrer Zeit in Bezug auf formale Bildung erhielten; bei aller Anerkennung, daß man daneben den Zöglingen reformatorische und sogar biblische Rechtgläubigkeit und gute Sitten anzugewöhnen noch bestrebt war, können wir, auf die Früchte sehend, die tote u. mechanische Weise, in der letzteres geschah, ebensowenig gut heißen, als wir Ursache haben, jene formale, d. h. reine Verstandesbildung selbst zu preisen. Denn was für Früchte zeitigte dieselbe? — Unter andern war Lessing eine solche!

Lessing, der gepriesene und immerfort sogar von solchen, die den Christenglauben bekennen oder zu bekennen vorgeben gepriesene, ja als Liebhaber und Held der Wahrheit erhobene. War Lessing dieses? Nein, sagen wir, was auch die Geister der Renaissance, des Humanismus, Klassicismus, Ästheticismus u. s. w. behaupten mögen. Er war es nicht und konnte es nicht sein, wenn Wahrheit etwas anderes ist als formale Übereinstimmung der Gedanken untereinander oder höchstens der Gedanken mit dem äußerlich betrachteten Gegenstande; und wenn ein Liebhaber der Wahrheit nur der genannt werden darf, welcher sie mit demütigem Herzen und nicht durch denkende Eigenvernunft sucht, sie um ihrer selbst willen sucht und nicht, um Gegner damit tot zu schlagen, und der, wenn er sie gefunden, ihr allein die Ehre giebt in seinem Leben, d. h. sich von ihr zu einem wahrhaftigen Menschen erneuern läßt, zu Gottes Bilde. Denn die Wahrheit ist in Gott, und Gott allein giebt sie; sie ist im Sohne und Offenbarer Gottes und in seinem Geiste, in dessen Licht allein wir das Licht aller Dinge, Erscheinungen und Geschichten sehen, wenn anders unser von Natur des Falles her getrübtes Auge durch ihn hell geworden ist von rein gewordenem Herzen aus.

„Wie das Herz, so das Auge." Hatte Lessing aber ein Herz für jene allerhöchste Wahrheit, die Mutter aller Wahrheiten

und unsrer Erkenntnisse? Hatte er einen Sinn für den Wahrhaftigen (1 Joh. 5, 20)? Hat er diesen, der uns allein frei machen kann (Joh. 14, 6; 8, 32) auch nur gesucht und gewollt in seinem Leben? und hat ihn die Schule dazu angeleitet in ihren Lehrern? Denn die Schule kann bekanntlich nichts geben, was der Lehrer nicht hat. Kennt dieser — wie denn damals und erst recht heute der Fall — nur eine formale Wahrheit, sucht er nur Logik, aber nicht den Logos, das ewige Wort des Heiles und des Lichtes, wie soll der Schüler durch ihn denselben finden, ehren und anbeten? Die Wahrheit ist, das sei einmal für allemal ausgesprochen, nicht zweieinig, sondern dreieinig oder sie ist keine. Was man so Wahrheit nennt — Übereinstimmung zwischen Vorstellung und Vorgestelltem, Subjekt u. Objekt ꝛc. — ist im Grunde nur Richtigkeit, wofern sie erreicht wird; sie kann aber auch mit Sophistik zusammen bestehen, indem das Vorgestellte tendenziös unter die Vorstellung gebeugt wird: wovon bei Lessing der Beispiele genug. (Vgl. seinen ganzen Streit mit Goeze.) Wahrheit dagegen ist etwas Wesentliches, ist Sache des Gemüts in erster Reihe, in welchem das Ewige Wohnung sucht; erst in zweiter Reihe kommt das verstandesmäßige Begreifen. Mit a. W., alle Wahrheit beruht als Erkenntnis auf Glauben, und zwar auf dem Glauben der Hingebung an das Absolute, an den Absoluten, den dreieinigen Gott als den Urquell und das Urbild unsers eigenen, geschöpflich abhängigen und ihm zu Dienst geschaffenen Wesens. Und eben darum ist jene Wahrheit selber dreieinig, d. h. sie erkennt das Objekt wie das eigne Subjekt in dem Absoluten, das über und in allem zugleich ist und alles in sich aufhebt, um es zu reinigen, zu heiligen und zu verklären in seinem Lichte. Ohne das ist alle Wahrheitsliebe und Wahrheitsforschung, alle hohe Wissenschaft und Gelehrsamkeit mit der zu allermeist unsre heutige Zeit — nach Lessing! — sich brüstet und der sie den allein lichtgebenden Glauben selbst in sog. Gläubigen opfert, nur ein äußerliches, einseitiges, halbwahres, dazu kraft- und saftloses Wissen, ein täuschendes, aufblähendes Denken, Dünken und sich Dünkenlassen, aber kein wahres und freimachendes Erkennen. Es erregt darum auch nur Wortstreit in den Wortbelden: zu denen — wir dürfen es nicht anders sagen — Lessing in erster Reihe gehörte. Daß er dabei scharfsinniger war als viele, ja als die meisten andern seiner Zeit, ist ein geringes Verdienst, ja eigentlich keines. Denn es war seine Naturgabe, ebenso wie der Fleiß, den er auf deren Ausbildung verwandte, und wie die Schule, die dieselbe förderte, nicht sein Verdienst war. Der Scharfsinn war aber auch, wie schon sein tiefer blickender, christlicher Zeitgenosse Hamann erkannte, Lessings böser Dämon. Warum? weil Lessing ihn dazu brauchte, genauer mißbrauchte, um sich ein unterhaltendes Spiel zu machen, ja sich damit glänzen zu lassen, um formale Fehler andrer aufzudecken u. im Grunde eine Wahrheit zu verkünden, die nicht göttlich, sondern scheingöttlich war und ist! —

Hiernach können wir uns gegen den Geist der vorliegenden Schrift, bei aller guten Meinung derselben, als Christgläubige nur ablehnend verhalten. Völlig ablehnend gegen den Sinn und die Anwendung der Worte wie die auf S. 6 und 7: „Ein Zweites“ neben den vermeinten Vorzügen des Stils, worauf wir hier nicht näher eingehen können), „das an Lessing uns auffällt, ist das feine Gewissen für Wahrheit (soll heißen für Denkrichtigkeit), die seltene Wahrhaftigkeit, mit der er forscht und alles Erforschte darlegt. Gewiß, die Wahrheit zu finden und zu besitzen ist selig, aber nicht minder selig ist, mit sich selbst verleugnendem Suchen den Spuren der Wahrheit nachzugehen, die Gott noch in seiner Hand in ihrer völligen Klarheit verschlossen hält. Ein Strahl dieser Seligkeit einer der Wahrheit mit

ganzem Herzen zustrebenden und forschenden Menschenseele fällt auch in das Herz des Lesers Lessingscher Werke."

Nein, nicht „mit Ehrfurcht und süßem Erstaunen schauen wir an Lessing, diesem Vorkämpfer der Wahrheit, empor." Das wäre nichts anderes als — Christum verleugnen, wie ihn Lessing selbst mit Wort und That verleugnet hat. Wundern können wir uns freilich nicht über solche Ansichten und Urteile von kirchen- und staatsautoritativer Seite: unsre ganze höhere Schul-, Kirchen- und Staatsbildung zog dieselben groß. Aber trauernd und um Rettung flehend da, von wo allein die Rettung kommen kann — von innen und oben: — also stehen wir und harren der Stunde und des Heiles, das Gott geben wird, und dem wir den Weg zu bereiten suchen, wo wir es können. —

Noch eins bleibt bei Gelegenheit dieser obschon kleinen Schrift auszusprechen. Der Verf. nennt S. 10 als die neusten u. besten Lessingbiographien die von Danzel und Guhrauer (leider auch im Ev. Schulblatt s. Z. empfohlen) und von Heinrich Düntzer, ohne die mit letzterer in demselben Jahr erschienene und in den ersten konservativen Blättern (z. B. Kreuzzeitung, Konserv. Monatsschrift von Nathusius) außerordentlich anerkennend u. gerade der Düntzerschen gegenüber weit vorgezogene von J. Claassen auch nur zu erwähnen. Freilich, diese letztere nimmt einen grundverschiedenen, jeglichem pantheistischen Geniusdienst um des Dienstes Gottes und seiner Wahrheit willen abholden Standpunkt ein, ist eben darum, u. weil sie sich genau an die Quellen hielt, auch zugleich in Bezug auf vieles Thatsächliche treuer als alle vorigen, wie ebendort anerkannt worden. Auch ist sie recht eigentlich für die erwachsene Jugend wie für deren Bildner geschrieben. Für den Fall, daß das Werk in diesem Blatte nicht mehr zur Besprechung kommen sollte, wollen wir wenigstens den Titel hersetzen:

Gotthold Ephraim Lessings Leben im Lichte der christlichen Wahrheit; und (desselben) Theologie und Philosophie (in demselben Lichte). Von Johannes Claassen. 2 Bde. 264 u. 528 S. 8 M. Gütersloh, Bertelsmann 1881. Cl.

Hermann Wendt, Über Schülerexkursionen, mit besonderer Rücksicht auf größere Städte. Berlin, Öhmigkes Verlag. 1885.

Diese 32 Seiten umfassende Broschüre ist ein Separatabdruck der gleichnamigen Arbeit aus der „Deutschen Schulzeitung" und ist der allgemeinen Beachtung wert. Den Verbalismus hat man schon seit Pestalozzi, ja seit Comenius zu bekämpfen gesucht, leider ist er bis heutigestags nicht völlig aus den Schulen vertrieben. Man hat für die ersten Schuljahre Anschauungsunterricht vorgeschrieben und vortreffliche Hilfsmittel für denselben entworfen, doch die schönsten Anschauungsbilder und Modelle sind der Wirklichkeit gegenüber unzureichend und nur schwache Krücken. Soll der Verbalismus in Wahrheit überwunden und an der Wurzel getroffen werden, sollen die Schüler mit den Worten nicht inkorrekte oder bloß teilweis richtige Vorstellungen verbinden, so müssen sie hinaus aus den Räumen der Schulstube, auf Wiese, Feld und Wald, aber nicht allein — denn sonst sehen sie vieles gar nicht, anderes ungenügend — sondern unter Leitung des Lehrers. Daher sind Schülerexkursionen, nicht bloß in großen Städten, sondern überhaupt, dringend zu empfehlen. Der Gewinn derselben, vorausgesetzt, daß der Lehrer mit der notwendigen Umsicht dabei verfährt, ist ein sehr reicher, sowohl für Sinnesschärfung, Anschauung und Erfahrung, als auch für Erregung des vielseitigen Interesses, für Aufschließung der kindlichen Individualität und für die Förderung der Gesundheit. Dem Verfasser ist seine Absicht, die Bedeutung

solcher Exkursionen für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände, wie auch für die Zucht klar zu machen, wohl gelungen. Den Schluß seines Schriftchens bildet ein Abschnitt, in welchem von den äußeren Bedingungen, von denen der rechte Erfolg abhängt, gehandelt wird. Möchte die Arbeit nicht bloß weite Verbreitung, sondern auch die volle Berücksichtigung in der Schulpraxis finden. H. Grabs.

Musterprosa. Zum Schulgebrauch ausgewählt von Dr. Karl Hessel, Rektor der höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Koblenz. 3 Teile. 8°. (V u. 144; VI u. 312; XVI u. 220 S.; geb. Mk. 1,– ; 2,—; 1,50.) Bonn, Ed. Webers Verlag. 1884.

Dieses ist das ergänzende Seitenstück der „Mustergedichte" desselben Herausgebers. Wieder äußert sich ein ausführliches Vorwort zum dritten Teile (bei der Ausgabe in einem Bande dem Ganzen vorgedruckt) „über Zweck, Anordnung und Gebrauch dieser Sammlung." Jeder Verständige dürfte Folgendes daraus im ganzen unterschreiben:

„Von Wichtigkeit ist, in ein deutsches Lesebuch nur solche Stoffe aufzunehmen, welche der Kindesseele willkommene Gäste sind. Wir weisen demnach alles zurück, was dem Inhalt oder der Form nach über dem jeweiligen geistigen Gesichtskreise der Schüler liegt, alles Schwülstige (dieses doch wohl noch aus anderem Grunde!), alles rein Wissenschaftliche, alles Abstrakte, ferner alles allzu Lehrhafte, alles, was Gefühle ausspricht, welche dem betreffenden Lebensalter noch fremd sind." Wenn es aber weiter heißt: „auch alles, wodurch Belehrungen und Kenntnisse aufgenötigt werden sollen, welche der Schüler noch gar nicht das Verlangen fühlt, zu besitzen," — so ist zu bemerken, daß seit der durch den Fall unsers Stammvaters eingetretenen Disharmonie unsers Wesens in der Seele jedes Menschenkindes sich eine zwiefache Neigung kundgiebt: die des zwar verblichenen, aber nicht auszulöschenden Gottesbildes, nach dem inneren Menschen auf das Gute gerichtet, und eine andere des äußeren und äußerlich gewordenen Menschen, welchem auch Schlechtes ein „willkommner Gast" ist, sofern es den Begierden — sinnlichen, seelischen, geistigen — schmeichelt, und welcher ebendaher nach vielem Guten, auch manchen guten Kenntnissen und Belehrungen, die doch nötig sind, gar wenig Verlangen trägt, die ihm also auch in der Schule aufgenötigt werden müssen. Nur der „kleinen Majestät" des innern Menschen im Kinde darf und soll nichts aufgenötigt werden; der selbstwilligen Schein-Majestät des äußern desto mehr, damit dieser lerne, was ihm das Allernötigste ist — Gehorsam zum Hören und Thun des Gehörten.

Mit Recht wendet sich der Verfasser, gleichwie der Herausgeber dieser Zeitschrift gethan, gegen die „encyklopädischen" Schullesebücher, welche neben der idealen, freien Dichtung und schönen Prosa zugleich allerlei gemeinnützige Kenntnisse, realistische Stoffe, mindestens in Beispielen aus jedem Gebiete des Lebens und Wissens mitteilen wollen. Solches war in den einklassigen Volksschulen früherer Zeit wohl nötig und mag hier, wo keine besondern Stunden für sog. Realien gegeben werden können, noch nötig sein, zumal wo auch die Mittel zur Anschaffung vieler Schulbücher fehlen. In den gehobenen Volksschulen von heute bedingt indes die Trennung der Unterrichtsfächer wohl auch die der Lehrbücher: wobei wir über die Vorzüglichkeit von bloßen Leitfäden oder von ausführlichen Reallesebüchern hier nicht zu reden haben. Übrigens schließt Gesagtes keineswegs aus, daß auch in bloß „dem Idealen" gewidmeten Lesebüchern klassische Darstellungen aus den verschiedenen Gebieten der Wirklichkeit — Geschichte, Geogra-

phie, Naturschilderung und was viel mehr ist, Natursymbolik — nicht fehlen*) — wie sie ja auch in vorliegendem Werke nicht ganz fehlen.

Warum aber wendet sich Verf. (auf S. VII) in so herber und höhnischer Weise gegen Heinrich Bone und dessen, von einigem Konfessionellen abgesehen, in fast jedem Betracht ausgezeichnetes Lesebuch, insonderheit gegen Äußerungen in der pädagogisch so richtigen, feinen und taktvollen Vorrede zu demselben? Bone schließt keineswegs unterhaltende Erzählungen aus, bietet vielmehr Edelstes und Sinnigstes in diesem Fache; nur bei eigentlichen (äsopischen) Fabeln will derselbe, und mit Recht, daß die Aufmerksamkeit auf die Lehre, die Pointe gelenkt werde. Im übrigen führt Bone im Vorwort wie in der ganzen Auswahl seiner Stücke es durch, daß „das wahre Leben des Kindes die Anschauung" sei, daß es „falsch sei, wenn das Lesebuch 1. auf eigentliche Bereicherung positiver Kenntnisse als solcher gemünzt ist; 2. wenn es zunächst nur die Schärfe des Verstandes üben soll; 3. wenn es sich zu stark ans Moralisieren hält; und so bietet er in beiden Teilen seines Musterwerkes eine Fülle des im besten Sinne Unterhaltenden, Anregenden und Aufbauenden, und zwar in meistenteils hochklassischer, klarer und einfacher, der Jugend angemessener Form, und das nicht zum wenigsten da, wo er von seinem Eigenen in Poesie und Prosa giebt. Warum also jene Polemik? —

Ebenso wenig vermögen wir die Verwerfung jener Unterscheidung Ottos (dessen Ansichten ja Verf. sonst lobt) uns anzueignen, zwischen mechanisch-, logisch- und ästhetisch richtigem Lesen seitens der Schüler. Daß diese Stufen „auseinanderfallen" sollen, hat Otto gewiß nicht gemeint, sondern a potiori fit nominatio, d. h. in jedem Alter des Lebens und Lernens ist vorzugsweise die eine oder andere Stufe zu pflegen, und die letzte nicht schon auf der ersten. Sagt doch Verf. selbst, daß, „was vom zweiten Schuljahr an gelesen wird, auf diese drei Arten richtig gelesen werden kann und soll;" also wird doch wohl im ersten Schuljahr das mechanisch-richtige Lesen, als die Vorbedingung jedes andern, Hauptaufgabe sein. In Bezug auf die beiden folgenden, wennschon zugleich ineinander arbeitenden Stufen aber mag Goethes Wort gelten:

> Willst du schon zierlich erscheinen und bist nicht sicher? vergebens!
> Nur aus vollendeter Kraft blicket die Anmut hervor.

Nun giebt es zwar auch, zumal beim Mädchen, eine natürliche, ohne Kraftübung begründete Anmut und andererseits eine künstliche Schein-Anmut. Daß wir erstere auch beim lesenden Vortrage gelten lassen, soweit sie natürlich, ist ebenso selbstverständlich, als daß wir letztere weit weg wünschen aus jeder Schule. Die wahre Anmut im Ausdruck, hier also das ästhetisch-richtige Lesen, kann u. darf erst die aufgegangene Blüte des Innern sein, ist also im Stadium des grünen Gewächses — der mechanischen Leseübung — Unnatur, und Unnatur auch noch zur Zeit der geschlossenen Knospe des kindlichen Seelengeistes. Auch hier nämlich herrscht das Gesetz wachstümlicher Entwicklung und Entfaltung, und nicht ungestraft wird es übertreten. Sogar muß man sagen, gerade das schöne Lesen kann und darf nicht eigentlich gelehrt und geübt werden, so wenig wie dessen Wurzel, die Empfindung; beide müssen, wenn sie wahr und nicht bloß spiegelhaft und theatralisch sein sollen, die natürliche Frucht der ganzen Gemütsentwicklung sein, welche freilich an anderm Gemüt reifen mag, aber nur so, wie wenn ein Licht das andere anzündet oder höchstens, wie ein

*) Vgl. den Vortrag: Siebenfältige Naturbetrachtung von J. Claassen. Münster, Brunn. 1884. 60 Pf.

Kind nach dem bloßen Gehör singen lernt. Schon das letztere ist, aufs schöne Lesen angewendet, nicht ungefährlich, weil es leicht zu bloßer Anempfindung, wohl gar zur bloßen Schallnachahmung des Vorlesenden wird.

Wenn daher Verf. fordert, daß „am Ende einer Stunde unbedingt alle Kinder der Klasse das durchgenommene Stück mit gleichmäßiger Sicherheit lesen können, wenn alle jede Silbe in bestimmter Tonhöhe sprechen, jede Betonung (also nicht bloß die logische, sondern auch die ästhetische!) genau nach Angabe zur Geltung bringen": so würde das, von der Möglichkeit der Erreichung für alle Kinder ganz abgesehen, nichts anderes bedeuten, als eine Mechanisierung der Gefühle und ihres Ausdrucks, eine Treibhausmethode, und was schlimmer, eine Profanation des Heiligtums der Wahrheit u. Aufrichtigkeit, Einfalt u. Züchtigkeit, welche in der Kindesseele zu pflegen u. zu hüten unendlich wertvoller u. pflichtgemäßer vor Gott ist, als alle ästhetische Sprach- und Sprechbildung. Viel lieber ein bloß logisch-richtiges, verständiges Lesen ohne alle ästhetische Betonung, als eine künstlich gemachte, vor- und nachgemachte: wodurch das Innerste entnervt und die Wahrheit zum Schauspiel wird. Ganz besonders beim Mädchen liegt diese Gefahr nur allzu nahe, wie Erfahrung lehrt. Keuschheit vor allem, auch im Ausdruck des Innern jeder Art: womit dem entgegengesetzten Extrem, einem ebenso mechanischen Abdreschen der vorgelesenen Sätze, wie man es früher in Schulen hören konnte, natürlich nicht das Wort geredet werden soll.

Was die Ausführung selbst oder die ausgewählten Stücke betrifft, so wollen wir über die reiche Anzahl des Märchen- und Sagenhaften an sich nicht rechten, nur erinnern wir uns einer Antwort, die ein ausgezeichneter Erzieher und Lehrer (der auch dem Ev. Schulblatt Wertvollstes lieferte) auf die Frage gab, ob er auch Märchen in der Schule behandle: „wir haben dazu keine Zeit." Daß es noch ein anderes war, was ihn diese Zeit dazu sich nicht nehmen ließ, sagte er nicht. Wir aber müssen dieses sagen. Märchen und Sagen sind gut, wenn man sie als das behandelt, was sie sind, nämlich Dichtung und Erdichtung zur Unterhaltung, und wenn sie nicht schlechte Moral und schlechte Religiosität lehren. Zum Schlechten aber gehört uns ebenso alles das, was die Ehrfurcht vor Gott und göttlichen Dingen zu schwächen und das Heilige in Spiel aufzulösen geeignet ist, als das, was geradezu heidnisch ist und doch in schönem Kleide erscheint, endlich aber auch das absichtlich Moralische, welchem doch hier der Boden der Wahrheit fehlt. Sobald das Märchen nicht mehr den Eindruck reiner Poesie, d. h. erträumter Wirklichkeit auf das Kind macht, sobald man es für Wahrheit selbst giebt und darauf Lehren gründet, die doch nur auf anderm, geschichtlichem, sagen wir gleich biblisch-geschichtlichem Grunde erwachsen, so pflanzt man dem kindlichen Gemüt eine doppelte, miteinander in Widerspruch stehende Weltanschauung, einen zwiefachen Glauben ein, womit man aber nicht verstärkend zum Guten wirkt, sondern den wahren Glauben schwächt und der völligen Abwerfung desselben den Weg bereitet. In welchen der genannten Fehler Stücke verfallen wie I 1: Gott überall, und 2: Das Märchen vom Mann im Monde, 49: Fuchs und Gänse; II 115: Rheingrafenstein, geben wir der Entscheidung des Lesers anheim. Andere Märchen, Sagen und Geschichten sind doch zu nichtig an Gehalt, zu sehr bloße Phantasiespiele ohne durchscheinende ideale Wahrheit, um in der Schule behandelt zu werden. So I 37: Land der Zwerge, 38: Verkehrte Welt, 104: Jahrmarktspuppen, II 11: Albertus Gastmahl, 23: Gockel, Hinkel ꝛc., 25—29: Münchhausens Abenteuer, 61: Zachur mit dem Sacke, 136:

Bauer von Bilbis, 188: Vor Tau und Tag. Aus verschiedenen andern, leicht zu erratenden Gründen erscheinen uns ferner, teils überhaupt unpädagogisch, teils wenigstens für Knaben ungeeignet — wobei freilich vieles auf das Licht ankommt, welches der Lehrende darauf fallen läßt —: II 31: Demosthenes (oder soll der Ehrgeiz empfohlen werden?), 73: Kluge Else, 97: Unverhofftes Wiedersehen, 120: Kluger Spitz (ist's auch so wahr?), 167: Hausmütterchen, 168: Wie Großmutter schreiben lernte, 170: Christgeschenk, 174: Meister Hämmerleins Heirat, 189: Veilchenstrauß; III 73: Schaubühne als moralische Anstalt, 63: Die gute selige Frau. Anstatt der zum Teil pedantischen und schiefen Begriffserklärungen (III 47 und 48) hätte von Kant sich wohl Besseres finden lassen, z. B. das, was Bone in seinem Lesebuche II S. 677 giebt. II 198 und 199: Im Wald, Himmelblau, tragen in ihrer Schulform doch zu sehr das Gepräge des Gemachten und Gekünstelten, um den rechten Eindruck zu geben. II 1: Freiheit und Vaterland, 140: Siegfried und Brunhild, 143: Gudrun, 144: Brief der Königin Luise, 155—159: Aus Masius' Naturstudien, scheinen uns richtiger in die Oberstufe zu gehören.

Den eigenen Schilderungen — der Herausgeber verzeihe uns! — fehlt meist die tiefere Sinnigkeit und die christliche Beleuchtung. Ohne Erhebung des Natürlichen und Geschichtlichen, auch des Dichterischen und Mythologischen in die christliche Wahrheitsidee, d. h. ohne Symbolisierung im rechten Verstande, bleibt alles unfruchtbar oder gar irreleitend für das Gemüt, dem man für Ideale leicht Idole reicht. Und das will doch der geehrte Verfasser nicht! —

J. Cl.

Der junge Naturforscher. Zeitschrift zur Förderung der Kenntnisse der Naturwissenschaften bei der Jugend und im Volk. Herausgegeben von Dr. F. Katter in Puttbus. Jährlich 12 Hefte. Stettin, C. Katter. Preis 7,50 M. für das Jahr.

Von dieser neuen Zeitschrift liegt das erste Heft für 1882 zur Besprechung vor. Danach läßt sich freilich nicht viel über Geist und Stoff der Zeitschrift sagen. Der Prospekt spricht die besten Absichten aus. Das vorliegende Heft enthält einen Artikel über die Systematik der Arthropoden (Gliederfüßler), einen über entomologische Tagebücher, ferner über Präparieren der Dipteren (nach Ansicht des Ref., eines großen Freundes der Entomologie, doch nicht für den Leserkreis passend) und zwei recht schön geschriebene Artikel „Über Infusorien" und „Aus dem Haushalte der Spinnen". Bei einem Passus des letzten Artikels muß aber Ref. sein ernstliches Bedenken aussprechen. Es heißt da: „Nun erst beginnen die Nachstellungen ihrer Feinde und dadurch die Notwendigkeit, den Eingang zu ihrem Baue durch die oben beschriebene kunstvolle Einrichtung zu maskieren. Sie mögen an diesem Beispiel erkennen, wie es der leidige Kampf um das Dasein, welcher ja überall in der Natur eine solche Rolle spielt, ist, welcher den ersten Anstoß zu dieser und so mancher anderen schützenden Vorrichtung gegeben hat." Vom Standpunkte des Verf. aus müßte man hier fortfahren: „Leider ist aber die Logik der Jugend und des Volkes noch nicht darwinistisch genug geschult, um solches einsehen zu können."

Der Preis der Zeitschrift (7,50 M. für etwa 18 Bogen) ist sehr hoch gehalten.

R. Bs.

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Eine Umschau auf dem katechetischen Gebiete.*)

Zugleich Anzeige der neusten Bearbeitungen des Lutherschen Katechismus von Frühwirth, Greve, Schütze, Schumann, Seebold, Poppe, Völker, Cremer, Beck-Lindenmeyer.

Von Dr. G. v. Rohden, Pfarrer in Helsingfors.

Dr. W. Rein weist in einem sehr beherzigenswerten Artikel seiner „Pädagogischen Studien“ (1884, IV) auf die Verderblichkeit des „landläufigen

*) Wenn die Frage des Religions-Unterrichts, trotz vieler und verdienstlicher Arbeiten, noch immer nicht als gelöst betrachtet werden kann, so trägt dazu nicht wenig der Umstand bei, daß die Specialfrage: Wie ists mit dem Katechismus zu halten? eine befriedigende Beantwortung noch nicht gefunden hat.

Der Katechismus ist wohl das älteste religiöse Schulbuch; schon im 8. Jahrhundert finden sich seine Vorläufer, und Luther ist bei Abfassung seines Katechismus nicht unwesentlich durch die Böhmen beeinflußt worden. In manchen Gemeinden bildet der Katechismus den festen Punkt, von dem die religiösen Anschauungen ausgehen und auf den sie sich stützen. Das Bedürfnis nach einer begrifflichen Fassung der Heilswahrheiten und nach einer systematischen Ordnung derselben ist für jeden denkenden Menschen, wenn er überhaupt religiös gesinnt ist, ein unabweisbares. So ist es nicht zu verwundern, wenn der Katechismus immer wieder an die Schulthür klopft, Einlaß begehrend in der Gestalt, die er nun einmal hat.

Nichtsdestoweniger hat man sowohl ihm, als der Sache, der er zu dienen bestimmt ist, einen sehr schlechten Dienst damit erwiesen, wenn man ihn schon auf sein ehrwürdiges Aussehen hin ohne weiteres einließ. Der Katechismus hat die Lehrer veranlaßt, sich mit den Kleinen in Abstraktionen zu bewegen, die, wären sie ähnlich in einem andern Unterrichtsgebiete vorgekommen, sich dort längst selbst unmöglich gemacht hätten; er hat sich benommen, als ob für ihn der Satz: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer“ gar keine Geltung habe; er hat der Ausführung des Konzentrationsgedankens immer wieder neue Hindernisse in den Weg gelegt; er hat den Kindern manche schwere Stunde bereitet u. s. w.

Also fort mit ihm? Keineswegs. Wir wissen sehr wohl, was wir an ihm haben, und die Frage ist nur: „Wie ist der Katechismusunterricht zu gestalten, damit er leiste, was er leisten kann und soll?“ Das Evang. Schulbl. hat diese Frage schon öfter angeregt; hoffentlich bringt sie die „Umschau“ des Herrn Dr. von Rohden in Fluß. Wir sehen in derselben eine Basis, von wo aus uns eine weitere Verständigung sehr wohl möglich erscheint. Darum dem Herrn Verf. besten Dank! Horn.

Recensententums in der Pädagogik" hin. Er nennt dasselbe den eifrigsten der Würmer, welche an der Wurzel der Pädagogik nagen, und bezeichnet die Oberflächlichkeit und Gewissenlosigkeit der gewöhnlichen Recensionen als eine Hauptursache des traurigen Thatbestandes, daß die Qualität mit der überhand nehmenden Quantität der Produktion auf pädagogischem Gebiet durchaus nicht gleichen Schritt hält.

Ein Zweig des Unterrichts scheint uns vorzugsweise unter diesem Übelstande zu leiden — der abschließende, systematische Religionsunterricht, gewöhnlich Katechismusunterricht genannt. Während nämlich für die meisten Disciplinen die Richtungslinien im allgemeinen normiert und anerkannt sind, wird ohne Zweifel gerade in der Katechismusbehandlung noch am blindesten und ziellosesten drauf los experimentiert. Wie soll es nun darin besser werden, wenn jährlich neue Versuche von Katechismusbearbeitungen und ähnliche Produkte dutzendweise auf den Büchermarkt geworfen werden und, mit Rein zu reden, „selbst das schlechteste Machwerk sicher sein kann, Freunde und Lobredner in einer der hundert pädagogischen Zeitschriften zu finden," während diejenigen, welche die thatsächlich bestehende Katechismusnot erkennen und schmerzlich fühlen, diese „Sündflut" bezüglicher Schriften resigniert mit ansehen und sich meistens in Schweigen hüllen? „Nur zehn Jahre einmal Ruhe!" Diesen Stoßseufzer Reins möchten wir auf unser besonderes Gebiet mit Nachdruck anwenden; erst sich einmal über Ziel und Methode wenigstens zu verständigen versuchen und dann neue Proben nach klar bezeichneten, gesunden Grundsätzen wagen!

Eine vergleichende Übersicht über eine Reihe neuer Erscheinungen auf unserm Gebiete möchte diesem Wunsche das nötige Relief verleihen und vielleicht ein wenig dazu beitragen, wirklich in der so notwendigen Verständigung über Ziel und Form der Katechismusbearbeitungen einen Schritt vorwärts zu kommen. Referent ist nämlich optimistisch genug, an die Möglichkeit solcher Verständigung über gewisse einfache Grundsätze in dieser Hinsicht zu glauben. Er ist weit davon entfernt, über die bisherigen, zum Teil mit so großem Ernst und Fleiß verfaßten Arbeiten ein summarisch-absprechendes Urteil zu fällen, sondern glaubt aus vielen dieser Schriften das, wenn auch nicht klar ausgesprochene, Bewußtsein von der Verantwortung und den Anforderungen der hohen Aufgabe, den Kindern die christlichen Heilswahrheiten wirklich innerlich nahe zu bringen, herauslesen und ein fortschreitendes Ringen mit den Schwierigkeiten dieser Aufgabe feststellen zu dürfen. Aber eben weil die Schwierigkeiten so groß und die Aufgabe einer Katechismusbearbeitung eine so hohe ist, daß selbst ein Zezschwitz Bedenken trägt, selbst schon Hand an diese Arbeit zu legen,*) darf man wohl ganz im Sinne dieser

*) Wir verweisen ausdrücklich auf die Einleitung von Zezschwitz Christenlehre im Zusammenhang, wo sich der berühmte Verfasser der Katechetik „über die Grundsätze in der Auslegung des Katechismus Luthers" ausspricht; vergl. besonders S. 1. 3. 5.

Autorität auf unserm Gebiete, ohne damit geringschätzig über jene Versuche abzuurteilen, die Überzeugung aussprechen, daß es bisher noch nicht hat gelingen können und auch so bald noch nicht gelingen wird, die bezeichnete Aufgabe befriedigend zu lösen. Die bisherigen Leistungen können aber wohl als Vorarbeiten hierzu, und zum Teil als sehr beachtenswerte, gewürdigt werden.

Versuchen wir nun die zehn neuen zur Besprechung uns vorliegenden Schriften nach diesen Gesichtspunkten zu werten. Die Art der Besprechung möge für sich selbst sagen, ob es dem Refer. mehr um Kritisieren als um wirkliche Förderung der einschlägigen brennenden Fragen bezüglich des Katechismusunterrichts zu thun war.

1. Am wenigsten scheinen uns die „Erklärungen" von Frühwirth*) der bezeichneten Aufgabe gerecht zu werden. Der Verfasser schickt sein Büchlein ohne Vorwort in die Welt hinein und läßt die Leser darüber im ungewissen, welches Ziel er sich eigentlich mit dieser Schrift gestellt und wie er sie gebraucht wissen will; ob die knappen Fragen und Antworten zum Auswendiglernen bestimmt sind oder nicht. Es ist eine bloße Worterklärung des Lutherschen Textes in kurzem, klarem Dialog mit der üblichen Verwendung der Bibelsprüche und zerstreuter Hinweisung auf biblische Geschichten. Das Büchlein entstammt offenbar der „langjährigen Erfahrung" eines „Praktikers"; der Gedankengang ist so einfach, Fragen und Antworten so schlicht und verständlich (schulmäßig), folgen sich so hübsch Schlag auf Schlag, daß die Schüler an der Hand dieses Leitfadens gewiß vortrefflich dressiert und ganz erkleckliche Examenserfolge mit ihnen erzielt werden können. Das populäre Katechismusabfragen ist hier zu einer gewissen Virtuosität gebracht. Routine können wir dem Büchlein nicht absprechen, ob es aber wahrhaft „praktisch" ist, d. h. wirksam zu mehr als bloß äußerlich verstandesmäßiger Erfassung der Heilswahrheiten, steht dahin.

Wir geben einige Proben. Am Schluß des ersten Artikels heißt es in Anknüpfung an Luthers Erklärung „Das alles ich . . . schuldig bin:" „Können wir nun diese Schuld bezahlen? Diese Schuld des Dankes, Lobes, Dienstes und Gehorsams kann niemand bezahlen; deshalb macht uns der erste Artikel zu großen Schuldnern Gottes. — Wenn ihr alles gethan habt, was euch befohlen ist, so sprecht 2c. Luk. 17, 10. — Warum können wir diese Schuld nicht bezahlen? Weil wegen der uns angeborenen Neigung zum Bösen selbst die besten Menschen sich schuldbeladen fühlen (!). — Das Dichten des menschlichen Herzens 2c. 1 Mos. 8, 21. — Weil wir denn nun mit Sündenschuld beladen sind, was haben wir zu erwarten? Daß wir dem Gericht Gottes verfallen. Will Gott aber den Tod des Sünders? Nein, sondern daß er sich bekehre und lebe, darum sandte Gott

*) Erklärungen zu Luthers kleinem Katechismus. Zusammengestellt von Ludwig Frühwirth, ev. Lehrer. Preßburg u. Leipzig 1884. Verlag von Gustav Heckenasts Nachfolger Rudolf Drodtleff. 63 S. Preis 60 Pfg.

seinen eingebornen Sohn zu unserer Erlösung. — Also hat Gott die Welt geliebt rc. Joh. 3, 16." Das ist der Übergang zum zweiten Artikel; vom ersten zum zweiten Hauptstück wurde gar keine Überleitung versucht. Die Gebote und der erste Artikel können allenfalls solche äußerliche Bearbeitung noch ertragen, da sie an sich ja dem Verständnis der Schüler näher liegen; was soll man nun zu solcher „Erklärung" zum zweiten Artikel sagen, wie: „Worin besteht eigentlich das Werk Jesu Christi? Er hat mich erlöset, erworben und gewonnen. Was bedeutet das Wort „erlösen"? Es bedeutet, Gebundene los und frei machen. Wovon hat er dich erlöset? Von der Sünde, von der Strafe; von der Furcht vor dem leiblichen, geistigen und ewigen Tode; von der Gewalt des Teufels. — Christus hat dem Tode die Macht genommen rc. 2 Tim. 1, 10. Ich bin die Auferstehung rc. Joh. 11, 25 f. — Womit hat dich Christus erlöset? Nicht mit Gold oder Silber rc. Christus hat gelitten für uns rc. 1 Petr. 2, 21—24. Wozu hat Jesus das alles an dir gethan? Auf daß ich sein eigen sei rc."

Der zweite Artikel wird überhaupt auf vier Seiten abgehandelt! Zum dritten Artikel: „Werden aber alle Sünden vergeben? Ja, alle; denn der Katechismus lehret (!): in welcher Christenheit er mir und allen Gläubigen täglich alle Sünden reichlich vergiebt."

Diese Beispiele genügen; sie charakterisieren die Schrift vollständig. Wir verstehen wohl, daß dieselbe nicht für die Konfirmandenstufe bestimmt ist. Ist aber auf den unteren Stufen solches mechanisches Abwickeln der schwierigsten Katechismusabstraktionen nicht doppelt verderblich? Ist das nicht ein Herabwürdigen der Katechismusunterweisung zu einem kurzweiligen Denk- und Ratespiel, allenfalls einer Art dialektischer Rechenkunst, bei der mit den christlichen Grundbegriffen hin- und hergefahren und operiert wird wie mit den Kugeln an der Rechenmaschine? Sollte jemand wirklich mit solchen Katechismuserklärungen christliche Erkenntnis und christliches Leben in die anvertrauten Seelen pflanzen und darin fördern zu können glauben?

2. Einen völlig anderen und jedenfalls würdigeren Charakter als dieses formalistische Abfragebüchlein trägt Greves Christenlehre.*) Es ist ein eigentliches Konfirmandenbüchlein und soll das sonst notwendige (?!) Diktat im Unterricht vertreten; also, wie auch der Titel besagt, ein richtiger Leitfaden oder die gedrängte kirchliche Glaubens- und Sittenlehre nach dem Gang des Lutherischen Katechismus. Das ist aber gerade der wunde Punkt unseres Religions-, speciell des Konfirmandenunterrichts, daß immer noch viel zu sehr und ausschließlich Dogmatik darin betrieben wird. Und dieses schwere Übel, dessen Verderblichkeit wir

*) Christenlehre auf Grund des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Ein Leitfaden für den Konfirmandenunterricht und ein Gedenkbuch für konfirmierte Christen von R. Greve, Pastor an der Christuskirche zu Hannover. 2. Aufl. Hannover 1884. Verlag von Heinr. Feesche. Preis 75 Pfg.

bei unseren Besprechungen noch öfter zu betonen haben werden, scheint uns durch Greves Buch eher gefördert als gemindert zu werden. Es ist nach Inhalt und Form rein dogmatisch, wenn auch für reifere Schüler nicht unverständlich abgefaßt. Streng logische Begriffserklärungen und zugespitzte, gedrängte und gut disponierte Formulierung der Glaubenssätze, welche nach bekannter Manier mit einer Reihe biblischer Belegstellen gestützt werden, bilden den Hauptvorzug des Büchleins. Daß die begriffliche Entwicklung nicht in Frage und Antwort zerpflückt wird, kann Ref. nur loben; man ist dadurch doch wenigstens der Besorgnis enthoben, daß der Katechet etwa in Versuchung geführt würde, den von den Schülern auswendig gelernten Katechismus mechanisch abzufragen, was ja bei den sonst gebräuchlichen Katechismen noch vorkommen soll!

Über den streng dogmatischen Inhalt des Büchleins wollen wir hier mit dem Verfasser nicht insbesondere rechten; weiter unten werden wir uns im allgemeinen über diesen Fehler unserer Katecheten zu äußern haben. Halten wir uns in diesem Falle nur an die äußere Form der Anordnung, die abstrakt-systematische Anlage und den rein deduktiven Entwicklungsgang des Buches. Auch daraus wird schon die Bedenklichkeit der dogmatischen Behandlungsweise des Konfirmandenunterrichts zur Genüge hervorgehen.

Den zehn Geboten wird eine Lehre vom Gesetz vorangeschickt. Es heißt da unter Nr. 2: „Das Gesetz kann uns nicht gerecht und selig machen, da wir von Natur unvermögend sind, es innerlich und vollkommen zu erfüllen. Es hat aber einen dreifachen Brauch und Nutzen; denn es dient“ rc. Also, was die Israeliten in tausendjähriger Schule, was Paulus und Luther in heißem Ringen zu erleben und zu erfahren hatten, daß sie unvermögend waren, das Gesetz zu erfüllen, das wird unseren Christenkindern, ehe die Gebote ihnen überhaupt als Spiegel vorgehalten sind, geschweige, daß sie einen ernstlichen Versuch sie zu erfüllen, gemacht hätten, als fertiges Dogma dargeboten und eingeprägt! Ist denn solch ein Verfahren nicht geradezu widersinnig, ja, im gewissen Sinne frevelhaft, wenn dem, was das Gesetz auch jetzt noch wirken kann und soll, ein Stachel der Gewissen und so ein Erzieher auf Christum zu werden, von vornherein die Spitze abgebrochen wird, indem man vor der Behandlung der Gebote erklärt: „Braucheſt dir gar keine Mühe zu geben, kannst sie doch nicht erfüllen!“ Eine willkommene Aufforderung für die Kinder, die freilich folgerecht wohl auch zu dem Schluß gelangen: „Wozu dann überhaupt noch soviel von den Geboten reden und lernen?“ Für die Schüler wird's so offenbar zu einer leeren Formel, wenn es nun als Vorbemerkung zu den zehn Geboten heißt: „Die Stellung der zehn Gebote vor dem Glauben hat ihren Grund in dem zweiten Brauch des Gesetzes (Spiegel). Wir sollen (!) in ihrem Lichte erkennen, daß wir arme Sünder sind und der Gnade bedürfen, welche der Glaube bekennt und preist. Aber wir sollen auch nicht vergessen, daß dieselbe Gnade uns tüchtig macht, die

Gebote Gottes zu erfüllen rc." Man spricht also von dem Gebrauch des Gesetzes als Spiegel und von der Gnade, ehe das Gesetz selbst und die Gnade in Christo angeschaut ist, operiert demnach mit leeren Begriffen, was gerade hier, wo es sich um die Grundlage der Christenerziehung, nämlich die Weckung des Bewußtseins von Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit, handelt, ein doppelt verhängnisvoller Fehler ist, wenn geflissentlich die ernsteste Gewissenssache zur verstandesmäßig-lehrbaren Wissenssache gemacht wird. Das nennt man mit dem richtigen Namen Verbalismus,*) der immer nur Wortkram bewirkt.

Übrigens rächt sich diese dogmatisch-deduktive Entwicklung schon äußerlich, indem sie mit dem historisch-genetischen Gang des Lutherschen Katechismus öfter in Kollision kommt; z. B. wenn S. 13 die dogmatische Lehre von der Sünde abgehandelt — natürlich auch noch vor den Geboten selbst! — und von der Erbsünde gesagt wird: „Sie besteht darin, daß es uns an dem göttlichen Ebenbilde im engeren Sinne (vergl. S. 36, 5)**) fehlt;" also um doch ja diese dogmatische Formel anzubringen, muß um 23 Seiten vorgegriffen werden! Sollte nicht dieser Mißstand allein dem Verfasser die Frage nahe legen müssen, ob er auf dem richtigen Wege sei? Ebenso, wenn er im ersten Gebot schon von dem himmlischen Vater in Christo spricht. Dasselbe unrichtige Verfahren, Abstraktionen und Forderungen in Bezug auf einen Gegenstand aufzustellen, bevor man denselben selbst kennen gelernt, berührt bei der Einleitung zum zweiten Hauptstück wahrhaft peinlich. Bevor wir wissen, was wir zu glauben haben, werden wir belehrt (S. 36): „Wollen wir selig werden, so muß der christliche Glaube unser eigener Glaube sein, also, daß wir denselben nicht bloß im Buch, oder auch im Kopfe, sondern im Herzen haben. Dazu müssen wir ihn mit Fleiß erlernen (Erkenntnis), als ungezweifelte göttliche Wahrheit annehmen und bekennen (Beifall) und endlich unsere zuversichtliche Hoffnung im Leben und im Sterben darauf gründen (Zuversicht)." Worauf also? Auf etwas, was wir noch nicht kennen und haben, also ein „Gründen" auf das Leere!

Wir fürchten, der geehrte Verfasser untergräbt mit diesem abstrakt-apriorischen Verfahren seine eigene Absicht, den Glauben nicht als ein bloßes Wissen, sondern als eine Herzens- und Willenssache den Kindern nahe zu bringen.

Verfasser sagt allerdings in dem Vorwort, „daß es ihm nicht darum zu thun ist, neue Wege zu finden, sondern die unter uns vorhandene Katechismustradition treu zu bewahren." Insofern ist ja sein Buch charakteristisch, um die Fehler der dogmatischen Tradition daran deutlich zu erkennen. Aber will denn der Verf. mit dieser Versicherung sich geflissentlich gegen die Winke und Fingerzeige, auch eines Zezschwitz, in dessen oben citierten „Grundsätzen" ver-

*) Vergl. Vogt, Der Verbalismus. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1881.

**) Nebenbei ein Druckfehler; muß heißen nicht S. 36, sondern S. 40.

barrikadieren, dem er doch in der kirchlichen Richtung nahe steht und den er gewiß auch als katechetischen Meister anerkennen wird? Es besteht hier eine heilige Pflicht, neue Wege zu finden und einzuschlagen!

Referent fühlte sich sympathisch berührt durch die Wahl des Spruchs, welchen Greve als Schlußmahnung unter sein Gedenkbuch setzt: Joh. 8, 31 f. So ihr bleiben werdet an meiner Rede, so seid ihr meine rechten Jünger und werdet die Wahrheit erkennen und die Wahrheit wird euch frei machen. Ja, wenn doch die Jünger Christi, denen er auch in unserer Zeit das Lehramt anvertraut, zunächst selbst an seiner Rede bleiben, bezw. zu seiner schlichten, natürlichen, konkreten Rede und Unterweisung zurückkehren möchten! Hat denn der Herr und seine Apostel mit solchen dogmatischen Formeln, mit solchen deduzierenden Abstraktionen und Systemen unterrichtet? Wir müssen zur Rede und Lehrweise Jesu und der Apostel, welche noch lange nicht ausgelernt und katechetisch wirklich fruchtbar gemacht ist, zurückkehren, um unsere Schüler die Wahrheit erkennen und mit dem Herzen ergreifen zu lehren.

3. Während Frühwirths und Greves Katechismusbearbeitungen als charakteristische Proben derzeitigen Katechismusunterrichts gewürdigt wurden, nimmt Schützes Schulkatechismus*) schon durch den Namen des in der pädagogischen Litteratur wohl bekannten und angesehenen Verfassers unsere besondere Aufmerksamkeit in Anspruch. Wenn wir uns mit diesem Buch eingehender auseinandersetzen, so geschieht es zunächst aus Achtung vor dem ehrwürdigen Verfasser, von dessen Lebensarbeit dieser Schulkatechismus gewiß eine der hervorragendsten Früchte ist, sodann weil wir gerade in diesem Buche zuerst das Ringen bemerkten, den Forderungen gesunder Katechetik und Pädagogik gerecht zu werden und sich von dem Banne der einseitig dogmatischen Katechismustradition zu befreien. Es ist die ausgesprochene Absicht des Verfassers, einen schulmäßigen Katechismus zu liefern und alle Lehrsätze und Begriffserklärungen in wirklich „katechisierbarer“ Form zu bieten. Dies Bestreben ist auch im großen und ganzen gelungen; selten ist uns eine Fassung aufgestoßen, die über den Schülerstandpunkt hinausgriffe; jedem Katecheten wird dies Buch eine treffliche Handleitung bieten, nicht über die Köpfe weg zu docieren; Ref. gesteht gerne, daß er bei seinem Konfirmandenunterricht vor vielen andern Hilfsmitteln gerade Schützes Katechismus um seiner faßlichen Erklärungen und der oft vortrefflichen Verknüpfungen, Übergänge und Gruppierungen willen, dazu die gute Wahl der Sprüche und Hinweise auf biblische Geschichten, mit Vorliebe benutzt hat.

*) Schulkatechismus. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus unter Mitwirkung des Konsistorialrats und Super. Dr. Otto und des weil. Oberpfarrers Dr. Closter für die evangelische Volksschule in Frage und Antwort bearbeitet und herausgegeben von Dr. F. W. Schütze, Seminardirektor, ꝛc. Zweite, verbesserte Aufl. Leipzig 1883. Druck und Verlag von B. G. Teubner. Preis geb. 65 Pfg.

Und doch, in des Schülers Hand möchten wir diesen Schulkatechismus nicht sehen. 180 Seiten und 574 Fragen zählt das Buch! Und was besitzt das Kind mit solchen unendlichen Fragen und Antworten und Bibelsprüchen? Doch schließlich wieder nichts anderes als eine populäre systematische Dogmatik in abstrakten Sätzen und Formeln, für den Schulgebrauch zugestutzt und in 574 Stückchen zerschnitten! Und vielleicht soll der unglückliche Schüler das alles noch auswendig lernen?!*)

Wir sagen, Schützes Schulkatechismus ist seiner ganzen Anlage nach dogmatisch bearbeitet und nicht katechetisch; wenn auch in äußerlich katechetischer Form. Es ist, wie wir oben bei Greves Buch gezeigt, dogmatisch-deduktiv und nicht katechetisch-genetisch, ohne konkretes Material der Behandlung der zehn Gebote abstrakte Formeln über Gesetz und Sünde vorauszuschicken, die Summa der Gebote anzugeben ꝛc. Sonst pflegt man die Summe unter die Rechnung zu setzen, nicht oben drüber, ehe man die Teile kennt. Schütze geht aber noch weiter als Greve. In der „allgemeinen Einleitung" nimmt er das Centrum der Christenlehre schon vorweg: „Fr. 7. Durch wen allein gelangen wir nach der Schrift zum ewigen Leben? Allein durch unsern Herrn Jesum Christum. Fr 8. Wann gelangen wir durch Jesum Christum zum ewigen Leben? Wenn wir an ihn glauben." Das können allerdings in dieser „allgemeinen" Einleitung nur sehr leere, abstrakte Allgemeinplätze bleiben! Schütze fordert die genetische Methode; er befolgt aber das Gegenteil derselben, die apriorisch-deduktive. – – Ebenso ists für Kinder eine ziemlich leere Formel: „Fr. 27. Warum sollen wir Gott über alle Dinge lieben? Weil wir ihm die höchste Liebe schuldig sind und weil wir nur in seiner Gemeinschaft selig sein und werden können." — Besonders verfehlt scheint es uns aber bei der Christologie zu sein, die leeren Kategorien der Eigenschaften Gottes ohne weiteres auf Christus anzuwenden, um ihn dadurch als „wahrhaftigen Gott" zu „erweisen." Die Göttlichkeit Christi kann und muß unmittelbarer und lebendiger, als es bei Schütze S. 97 f. Fr. 14. geschieht, den Kindern zur Anschauung und Erfassung dargeboten werden, damit sie den „Begriff" der Gottheit Christi nicht als unverstandene abstrakte Formel und bloßes Parteischibboleth sich aneignen.

Es ist weiter doktrinär und nicht natürlich, wenn es heißt: „Fr. 85. Gegen wen sollst du nach der zweiten Tafel vor allem Liebe beweisen? Gegen meine lieben Eltern, wie das vierte Gebot lehret" (!) Also das Kind muß erst in die Schule kommen, das vierte Gebot lernen, um dadurch belehrt zu werden, daß es seine Eltern lieben soll! — Schlimmer aber noch wird dies dogmatisierende Verfahren bei eigentlichen Herzens- u. Gewissensfragen. Fr. 179 lautet: „Ist der sündige Mensch imstande, das heilige Gesetz Gottes vollkommen zu erfüllen? Nein, denn die Schrift sagt: Sie sind allesamt untüchtig geworden; da

*) Obwohl dies nicht die ausgesprochene Absicht des Verf. ist.

ist keiner, der Gutes thue, auch nicht einer." Zur Beantwortung einer Erfahrungs- und Gewissensfrage muß man also erst ins Buch sehen, auf ein fremdes Zeugnis sich berufen!*) Wir müssen gestehen, daß uns die auch formell dogmatische Einkleidung desselben Gedankens bei Greve noch lieber war, als dieser Lehrsatz in katechetischer Form. — Noch peinlicher berührte uns im zweiten Artikel die Frage Nr. 10 (S. 96 f.): „Wenn nun alle Verheißungen von dem Erlöser in Jesu von Nazareth erfüllt sind, wozu muß dich das bewegen? Daß ich an ihn glaube, und also von Herzen (!) spreche mit dem apostolischen Bekenntnis: Ich glaube an Jesum Christum." Also, nicht nur wird der Glaube an den Erlöser hiermit lehrhaft auf den „Erweis" (vergl. S. 94 Fr. 9) der Erfüllung einzelner Verheißungen in Jesu gegründet,**) sondern das Kind soll sogar darauf hin mit auswendig gelernten Katechismusworten sein „Herzensbekenntnis" sprechen: Ich glaube an Jesum Christum! Ja, es folgt nun eine ganze Reihe von persönlichen „Bekenntnissen", die nicht dem — geduldigen Papier anvertraut, sondern der lebendigen Menschenseele in den Mund gelegt werden; „Fr. 11. Was bekennest du mit den Worten: Ich glaube an Jesum Christ? Damit bekenne ich zuvörderst dies, daß ich in meinem Herzen (!) gewiß bin, daß Jesus von Nazareth der verheißene Heiland der Welt sei." Wie denkt sich ein erfahrener Pädagoge dies, daß ein Kind auf jene äußeren Zeugnisse hin, „in seinem Herzen gewiß" sein soll, daß Jesus der verheißene Heiland der Welt sei? Heißt das nicht, mit den heiligsten Dingen ein bedenkliches Spiel treiben und sie zu einem gedankenlosen Wortkram machen? Dann doch lieber völlig bei der rein objektiven Lehre und Belehrung bleiben, als das Kind ein „Herzens"bekenntnis nachbeten zu lassen, von dem sein Herz nichts weiß! Als Beweis" unter dieser verfehlten Frage steht das bekannte große Bekenntnis des Petrus: Du bist Christus 2c.; die unfreiwillige Ironie kann nicht vollkommener sein; unwillkürlich kommt dem Leser der schneidende Kontrast zum Bewußtsein zwischen der Art, wie Jesus seine Jünger zu diesem wirklichen Herzensbekenntnis führte (Pädagogie = Kinderführung) und wie nun unsern Christenkindern die für das ewige Leben entscheidenden Bekenntnisse vorgesprochen und vorgedruckt werden! Doch genug hiervon.

Ein anderes Merkmal des unrichtig dogmatisierenden Verfahrens ist es, daß so oft von „Erweisen" die Rede ist, wo eigentliche Beweise gar nicht in Frage kommen können, z. B. S. 94, Fr. 9 „Wie kannst du (!) daher erweisen, daß

*) Ungefähr wie wenn auf die Frage: „Steht der Mond am Himmel?" geantwortet würde: „Nein, denn der Kalender sagt, heute ist kein Mondschein."

**) Ein Erweis nebenbei, dessen Beweiskraft das Kind gar nicht zu beurteilen vermag, also wiederum dogmatisch auf Treue und Glauben annehmen muß, demnach kein Beweis! In der Geschichte des Alten Bundes, nach ihren verschiedenen Seiten und messianischen Typen hin, und nicht in abgerissenen Sprüchen sollte den Schülern die messianische Weissagung zur Anschauung gebracht werden.

in Jesu von Nazareth der Erlöser der Welt wirklich erschienen ist?" „Fr. 14. Wie erweisen wir aus der Schrift, daß Jesus Christus wahrhaftiger Gott ist?" Eine Frage, welche, wie oben erwähnt, rein äußerlich dogmatisch mit einigen Sprüchen beantwortet wird, wobei zudem der Niedrigkeits- und Herrlichkeitsstand Christi völlig verwirrend vermischt wird. Und gar im dritten Artikel Fr. 6 (S. 118): „Wie erweisest du (!), daß der heilige Geist mit dem Vater und dem Sohne gleichen Wesens sei?" Soll wirklich der junge Theologe auf der Volksschulbank sich einbilden lernen, etwas „erweisen" zu können, was auch der Gelehrteste bisher nicht zu beweisen, sondern nur zu glauben vermocht hat? Zu welchem hohlen Intellektualismus soll denn unsere Jugend angeleitet werden?

Solchen Fehlern gegenüber ist es noch ein geringes, wenn nach bekannter Tradition an der Spitze des ersten Artikels wieder der Katalog von Eigenschaften Gottes in 30 Fragen und Antworten der Reihe nach abgehandelt wird nach dem Schema: 1. Was glaubst du, wenn du bekennst, daß Gott ewig und unveränderlich 2c. ist? 2. Was hast du für einen Trost in dem Glauben 2c. und 3. Wozu mahnt dich der Glaube 2c. Selbst Greve, dessen Anlage doch viel strenger dogmatisch sich gestaltet, erläßt den armen Schülern diesen formalistischen Begriffskatalog; und Schütze hätte doch wohl auch als Pädagoge die deutsche Mahnung Zezschwitzs*) in Bezug auf diese alte Untugend der Katechismustradition nicht überhören sollen. So begegnets ihm denn, daß er vom Abstrakten zum Konkreten herabsteigen muß und nach jenem Katalog die Frage bringt (S. 81): „Welche Eigenschaften seines Wesens hat denn Gott der Vater im Werke der Schöpfung vornehmlich offenbart?" Wie würde der Verfasser solches Verfahren, zuerst die leeren Kategorien festzustellen und dann nach konkretem Inhalt sich umzusehen, in seinem grammatischen und naturkundlichen Unterricht nennen? Wenn der induktive Weg als der allein naturgemäße und einfache, dem Katecheten so nahe gelegt wird wie hier, so ist es doch eine seltsame Verblendung, im Interesse des dogmatischen Systems dennoch an dem entgegengesetzten festzuhalten!

Wir haben nur noch ein Wort darüber zu sagen, welche Rolle bei diesem dogmatisierenden Verfahren unserer Katechismustradition der Quelle der Christenlehre, der Bibel zufällt. In erster Linie steht in unseren gebräuchlichen Katechismen das Menschenwort, der von den Verfassern mehr oder minder glücklich formulierte abstrakte Glaubenssatz, in zweiter Linie folgt dann als Beleg das Gotteswort, das heißt eine Reihe einzelner, willkürlich aus dem Zusammenhang gerissener Bibelstellen. Es ist dies durchaus das scholastische Verfahren der alten Dogmatiker. Die Bibel hat also nur den Wert eines Magazins von sog.

*) S. Zezschwitz geistvolle, höchst beachtenswerte Broschüre Luthers kleiner Katechismus S. 24.: „Laß deine Hand von den alten Gewohnheiten, die armen Kinder mit Katalogen von Eigenschaften zu quälen." 2c.

„dicta probantia," d. h. Beweisstellen für die einzelnen Glaubenssätze; die Bibel als „das Buch," wie ihr Name besagt, bezw. als die Sammlung von heiligen Büchern, welche als die Quelle der christlichen Glaubenslehre anzusehen sind, kommt als solche gar nicht zu ihrem Recht und wird überflüssig. Eine Konkordanz, d. h. ein alphabetisches Spruchregister, würde viel bequemer und zweckentsprechender sein. Was in der Bibel eigentlich steht, erfährt man auf diese Weise nicht.

Daß bei diesem scholastischen Verfahren die Eigenart der verschiedenen biblischen Bücher, ja sogar der tiefgreifende Unterschied zwischen dem Alten und Neuen Testament völlig unberücksichtigt bleibt, ist selbstverständlich; man kennt ja nur ein lediglich nach dem äußeren Wortlaut geordnetes Konglomerat von Sprüchen, denen, mögen sie nun in einem Zusammenhang stehen, in welchem sie wollen, unterschiedslos, bloß um ihres Buchstabens willen, die gleiche Beweiskraft innewohnen soll. Man macht sich also gar nicht klar, daß mittels dieses scholastischen Verfahrens, wonach für den aufgestellten Glaubenssatz nur die nötigen dem Wortlaut nach passenden Bibelstellen heranzuziehen sind, nicht nur ein streng orthodoxes, sondern jedes beliebige andere System mit Leichtigkeit sich konstruieren läßt, daß also eine derartige aprioristische oder gar mechanische Benutzung der Bibel eine eigentliche Beweiskraft nicht beanspruchen kann. Und das, was Schütze in seiner Praktischen Katechetik über den sog. Spruchkatechismus und die willkürliche Spruchverwendung in demselben bemerkt (S. 157), trifft mit demselben Recht jeden systematischen Katechismus, der beliebige passende Belege zu seinen Dogmen herbeiholt. Es wäre interessant, eine Sammlung von solchen Bibelsprüchen, welche mit augenfälliger Willkür im Sinne anderswoher bestimmter Anschauungskreise von den verschiedenen Katechismen verwendet werden, zu veranstalten.*)

In Schützes Schulkatechismus sind die Sprüche im allgemeinen mit gutem Takte ausgewählt; aber wenn S. 29 zum Beleg für die rechte Art der Gottes-

---

*) Überhaupt aber hat die Beweisführung lediglich durch einzelne Bibelsprüche, das Operieren mit losen Sätzen die bedenklichsten Folgen. Man spinnt sich damit in eine formalistische Dialektik ein und verliert aus dem Auge, daß die Wahrheitsquelle, woraus man ja angeblich schöpft, nicht vorzugsweise Lehrsätze, sondern vor allem lebensvolle Geschichte, konkrete Thatsachen uns darbietet, sowie daß die Unterweisung selbst doch immer auf lebendige Frucht in That und Wahrheit abzuzielen hat und nicht auf dialektische Erkenntnis. So traut man seinen Augen nicht, wenn man in Schützes erwähnter Theorie der Katechetik bei dem Abschnitt Schriftbeweis (S. 171) das Beispiel angeführt sieht: „Wenn wir also von Gott bekennen, daß er allmächtig sei, so wird der Katechet das Kind fragen: Mit welchem Spruch (mit welchen Sprüchen) beweisest du das?" Das also ist Schriftbeweis! Nein, der Katechet, welcher den klaren Blick durch diese unselige Scholastik noch nicht so sehr sich hat trüben lassen, daß er den Wald vor Bäumen nicht mehr sehen kann, der wird den Schriftbeweis der Schöpfungsgeschichte rc. für einleuchtender und beweiskräftiger ansehen, als irgend einen Spruch!

liebe das Wort: „Die Liebe hoffet alles; sie duldet alles“ herangezogen wird, so widerspricht das seinem Sinn, der nach dem Zusammenhang nur auf die Nächstenliebe geht; wenn ferner S. 33 die Stelle: „Wer den Namen des Herrn wird anrufen“ ꝛc. (Röm. 10, 13 f.) für das zweite Gebot verwertet wird, so erscheint uns das auch willkürlich; da die Stelle gerade den Juden gegenüber von dem Glauben an Jesum handelt und nicht von dem Namen Gottes im allgemeinen; der Unterschied zwischen Juden- und Christentum wird also durch solche Verwendung verwischt. Sonderbar nimmt sich's auch aus, wenn S. 131. Fr. 43, wo von der Kirche und ihrem streitenden Stande die Rede ist, lediglich zwei Sprüche über den Glaubenskampf des einzelnen Christen citiert werden. — Dem Schüler wird also häufig der wahre Sinn der Bibelsprüche verhüllt, er kann nicht zum Nachdenken über ihre Bedeutung angeregt werden und gewöhnt sich, mit abgerissenen Sätzen nur nach dem Klang der Worte zu operieren. Der Schaden, der durch dieses mechanisch-scholastische Verfahren der Katechismustradition in den Gemütern der Kinder angerichtet wird, kann wohl nicht leicht überschätzt werden. Die Kinder sollen zum Bibellesen angeleitet werden, also zum Erfassen der biblischen Schriften im Zusammenhang; und welch eine hohe wichtige Aufgabe ist das! Wird aber dies Bestreben, werden all die warmen und praktischen (?) Ermahnungen und Anweisungen an die Konfirmanden zum Bibellesen, nicht illusorisch, wenn die Kinder in dem langjährigen Religionsunterricht und vor allem in dem krönenden Abschluß desselben, der Katechismusunterweisung, die Bibel in der Hauptsache doch nur als die Sammlung von schönen Geschichten, die in ihren Historienbüchern stehen, und von den zahllosen Katechismussprüchen, die sie memoriert, kennen lernen? Ist es ein Wunder, wenn unser Volk sein religiöses Leben wesentlich an den „fettgedruckten“ Bibelstellen nährt, abgesehen von den Gesang- und Gebetbüchern, und die in der Bibel verborgenen Schätze durchaus nicht zu heben versteht, da es so mangelhaft dazu angeleitet wird, geschweige denn, daß es wirklich „biblisch“ gegründet und gefestigt wäre gegen den Unglauben und die Sektiererei, welch letztere ja gerade durch ihre biblischen Argumente, d. h. zusammenhangslose Bibelstellen die Unbefestigten irre macht und gewinnt!

Nun sucht man wohl neuerdings von dem frevelhaften Mißbrauch zurückzukommen, das Gotteswort zu einem abstrakten, toten Memorierstoff (oder auch Denkübungsstoff, was noch schlimmer ist!) herabzuwürdigen, man will denselben beleben durch lebendige, konkrete Beispiele, vor allem durch die biblische Geschichte selbst. Und das ist ein großer Fortschritt. — Und doch kommt die Bibel dabei besser zu ihrem Recht, wenn die biblischen Beispiele gerade so zusammenhangslos wie die Sprüche an den fertigen Glaubenssatz zur weiteren Erläuterung angehängt werden? Wir kommen damit aus der willkürlichen, gelegentlichen Verwendung der Bibel nicht heraus. Bei Greve fanden wir nur Hinweise auf biblische Beispiele, wo es gerade paßte; in Schützes Schulkatechismus sind dieselben

konsequenter durchgeführt; in der zweiten Hälfte des Katechismus wird aber die regelmäßige Heranziehung der biblischen Geschichte durch den Stoff sehr erschwert; wir blicken da auch seitenlang nur auf Formeln und Sprüche. Jaspis hat in seinem rühmlich bekannten Katechismus mit der konsequenten und sachgemäßen Verwendung der biblischen Geschichte einen tüchtigen Schritt vorwärts gethan. Er gliedert seinen Stoff in didaktische mit Überschrift versehene Einheiten und setzt eine biblische Geschichte allemal an die Spitze, aus der also in gewisser Weise die folgenden Katechismussätze abgeleitet werden können. Schütze lobt sonst Jaspis Katechismus sehr, folgt ihm aber in diesem, wie uns scheint, sehr bedeutsamen methodischen Fortschritt nicht.*) Einen Ansatz dazu glaubten wir zu finden, wenn der Einleitung zum ersten Hauptstück der Hinweis auf die Gesetzgebungsgeschichte, dem dritten Gebot die Citierung von Jesu Predigt in Nazareth, dem vierten Gebot die des Buchs Ruth zum „Bibellesen" vorgedruckt wird. Diese Citate haben aber offenbar nur die Tendenz einer gelegentlichen Vorbereitung auf die folgenden Abstraktionen, und die biblische Geschichte sinkt wieder zum bloßen Exempelarsenal herab. Besonders auffällig ist es bei der Entwicklung des dritten Artikels, wie das pädagogische Gefühl des Verfassers durch den Druck der Katechismustradition sich ersticken läßt. Zuerst wird in einer Reihe Fragen der dogmatische Begriff vom Wesen des heil. Geistes erörtert, dann folgt Fr. 11—14 die konkrete Behandlung der Pfingstgeschichte. Ist denn der naturgemäße Gang hier nicht durch die Sache selbst und durch die Verbindung mit dem zweiten Artikel geradezu vorgezeichnet? Nein, die dogmatische, abstrakte Formel muß über der historisch-genetischen Greifbarkeit und Anschaulichkeit der Sache stehen.

Wir brechen ab. Unsere Kritik war nicht gegen die einzelnen Arbeiten Greves und Schützes gerichtet, sondern gegen die Katechismustradition, die sich in diesen beiden Vertretern — und zwar der besten zwei! — charakteristisch uns darstellte. Uns lag nur daran, die unseren gebräuchlichen Katechismusbearbeitungen anhaftenden Mängel und methodischen Fehler an diesen Beispielen zu beleuchten, ohne damit über den Wert der beiden Schriften ein abschließendes Urteil fällen zu wollen.

4. Es sei gestattet, die Besprechung der Katechismusbearbeitungen hier kurz zu unterbrechen mit dem Hinweis auf ein schon erwähntes theoretisches Handbuch der Katechetik von demselben Verfasser, zumal wir später durch andere Schriften weit über Schützes Grundsätze werden hinausgeführt sein. Ohne uns über Schützes Praktische Katechetik,**) welche uns ebenfalls zur Anzeige vor-

---

*) Siehe die Bemerkung über dies Verfahren von Jaspis in Schützes Praktischer Katechetik S. 156, wo der Verf. diese Idee „sehr gut ausgeführt" nennt!

**) Praktische Katechetik für evangelische Seminare und Lehrer. Von Dr. Fr. W. Schütze, Seminardirektor 2c. 2. verbesserte Auflage. Leipzig 1883. B. G. Teubner. Preis M. 335 S. Drei Teile: Vom Katechumenat S. 7—48; Vom katechetischen Stoff

liegt, des weiteren auslassen zu wollen, versuchen wir hier nur die Praxis seines eben besprochenen Schulkatechismus durch seine eigene Theorie zu beleuchten.

Schütze vertritt S. 124 ff. die entwickelnde Lehrmethode. Er nennt sie auch die genetische oder synthetische. „Vorstellungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse: alle entstehen auf dem Wege genetischer Entwicklung, die als solche sich im stetigen Fortschritt vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Unbestimmten zum Bestimmten, von der Anschauung zum Begriff vollzieht." „Dieser Satz enthält das Gesetz der begrifflichen Entwicklung." Die Erklärung ist nicht bestimmt genug. Fortschritt vom Allgemeinen zum Besonderen ist zum mindesten sehr mißverständlich; S. 177 heißt es vom Erfahrungsbeweis — und dieser macht ja doch das Wesen des genetischen oder induktiven Verfahrens aus: „Diese Beweisart schließt immer von dem Besonderen auf das Allgemeine." Letztere Fassung ist richtig.

Die genetische Methode, gegen deren unbedingten Vorzug wohl kaum noch ein triftiger Einwand erhoben wird, ist, wenigstens auf dem katechetischen Gebiet, selbst noch in der Genesis begriffen; man ahnt bisher mehr ihre Vorzüge, als daß man ihr Wesen und ihre Anwendung schon im vollen Umfang zu ermessen vermöchte. Sonst würde man auch kaum noch so mißverständlich von einem Fortschreiten vom Allgemeinen zum Besonderen reden; man denkt wohl dabei an Begriffserklärungen, die von den weiteren Begriffen zu den engeren herabsteigen. Eine konsequent durchgeführte, wirklich genetische Methode wird diese Schwankungen und Unklarheiten beseitigen; denn genetisch kann nie anders als aufsteigend sein vom Einzelnen zum Allgemeinen. Vor allem aber muß man, scheint uns, wenn man von genetischer Methode redet, von dem Liebäugeln mit der alten, unseligen Sokratik abstehen, der auch Schütze noch seine Verbeugung macht. Sokratik und genetische Methode wollen allerdings beide die Begriffe, Urteile ꝛc. in den Kindesseelen entstehen lassen (daher der Name „genetisch"); die Sokratik thut dies aber bekanntlich, indem sie die nötigen Vorstellungen und die beabsichtigten Begriffe, Urteile, Schlüsse dem Kinde durch geschickte Technik unterschiebt und aus der Kindesseele mit vorgeblicher Hebammenkunst jene schönen Dinge herauszulocken scheint, die nie darin gelegen haben und

oder vom Katechismus 48—81; Die Katechese oder die Theorie der katechetischen Lehrart S. 81—335.

Dies Buch ist gewiß, abgesehen von den im Text anzuführenden Ausstellungen recht zu empfehlen als ein praktisches, klares und faßliches, übersichtlich und gut disponiertes Handbuch und brauchbarer Überblick über die herrschende Katechetik, wo der angehende Lehrer alles beisammen findet, was er zu seinem Zwecke braucht. Es gilt nur in psychologisch-methodischer Beziehung tiefer zu bohren! Der geschichtliche Teil im Anfang über das Katechumenat und noch mehr am Schluß: „Kurze Geschichte der katechetischen Form in Beispielen" ist besonders instruktiv und dankenswert.

liegen konnten; diese Kunst ist aber, kurz gesagt, eitel Spiegelfechterei. Die genetische Methode will dagegen auf Grund der dargebotenen Anschauungen und wirklich anknüpfend an des Kindes vorhandene Vorstellungen die neuen Urteile rc. wirklich selbstthätig entstehen lassen. Jene sokratisch-dialektische Kunstkatechese, die auch Schütze erhebt (S. 125—135), obwohl er ihr doch wiederum nicht bis zu ihrer raffinierten Ausbildung durch Dinter und Zezschwitz folgen will, ist im gewissen Sinne verderblicher, als das mechanische alte Memorier- und Worterklärungsverfahren, denn sie erzeugt in dem Kinde den Schein von Denkoperationen, welche in Wahrheit allein von dem Lehrer vollzogen werden; führt also zum Wissensdünkel und hohlen Intellektualismus (oder wie Vogt ihn nennt — a. a. O. S. 4. — begrifflichen Verbalismus). Solche formalen Denkübungen ohne Gehalt, ein Vorspiegeln der Zinsen ohne Kapital, wie Mager es nannte, und zwar veranstaltet an einem heiligen Stoff, unter dem hochtönenden Titel der Kunstkatechese, sind ein nicht energisch genug zu bekämpfender Mißbrauch.*)

Am sonderbarsten war es uns, unter den vielen Bezeichnungen für dieses jetzt herrschende „entwickelnde" Lehrverfahren — das zusammensetzende, aufbauende oder synthetische, ablockende oder heuristische, sokratische, mäeutische, katechetische schlechthin — endlich auch den Namen: „die biblische Lehrform" zu finden (S. 133): Mit welchem Schein von Recht? Wir citieren die interessante Bemerkung (S. 135). „Die Bezeichnung „biblisch" anlangend, so ist es ja (!) richtig, daß die Lehrweise Christi und seiner Apostel eine entwickelnde genannt werden kann. Wir erinnern nur an das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, in welchem der Herr jenen fragenden Schriftgelehrten die Antwort auf die Frage selbst finden läßt. . . . Wir erinnern weiter an die von Paulus auf dem Areopag in Athen gehaltene Rede. Hier führt er, anknüpfend an den Altar, der einer unbekannten Gottheit geweihet war, zur Erkenntnis des wahren Gottes. Im Gange der Geschichte des Reiches Gottes findet überall ein Fortschreiten von der Geschichte zur Lehre, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Symbol zur Idee u. s. w. statt. Das Princip der Entwicklung ist Gesetz im Reich der Natur und der Gnade." Ja wohl, das ist biblisch; nun aber auch nicht nur davon reden, sondern danach thun! Wir erlaubten uns oben bei Greves und Schützes Katechismus auf die Lehrweise Jesu und der Apostel hinzuweisen; wenn Schütze dieselbe billigt, warum macht er dann nicht auch selbst „das Fortschreiten von der Geschichte zur Lehre" zum bestimmenden Princip für die Anlage seines Katechismus? Das dialektische Verfahren der Kunstkatechese ist alles andere, nur nicht das biblische. Und doch soll die biblische Geschichte dazu herhalten: „Legt man in Unter- und Mittelklassen mit biblischer Geschichte guten Grund, dann wird das dia-

*) Vergl. hierzu Dr. Thrändorf Kunstkatechese in Reins Päd. Studien 1881, I.

lektische Katechisieren in der Oberklasse sicher gut von statten gehen. Die biblischen Geschichten sind dazu das vorzüglichste Deduktions- und Erläuterungsmittel. Zusatz. Die Bedeutung der biblischen Geschichte für die Lehren des Katechismus kann nicht hoch genug gewertet werden" 2c. Wir acceptieren dies Zugeständnis mit aufrichtigem Dank; wir wiederholen, Schütze ringt noch in dem Kampf zwischen der Katechismustradition und der gesunden biblisch-genetischen Methode. Er gestattet uns nach seiner eigenen Bemerkung das Urteil, daß auch er „die Bedeutung der biblischen Geschichte" (NB. Geschichte, nicht Geschichten!) „für die Lehren des Katechismus nicht hoch genug gewertet" hat. Wir hoffen, daß auch er den Bemühungen derer, welche der biblischen Geschichte eine höhere Bedeutung zuschreiben, als nur als „Erläuterungsmittel" im Frondienste der dialektischen Kunstkatechese zu stehen, seine Anerkennung nicht versagen wird. Wir kommen auf diese Bedeutung der biblischen Geschichte am Schlusse zurück.

Ebenso ist es bezeichnend für Schütze und die Genesis, sc. das recht langsame Werden der genetischen Methode, daß S. 177 der Erfahrungs- oder Induktionsbeweis als ein dritter, neben dem Autoritäts- oder Schriftbeweis und dem Vernunftbeweis (Dialektik) anzuwendender, besprochen wird; und doch ist bei der näheren Ausführung (S. 178 f.) wesentlich von dem Erfahrungsbeweis der biblischen Geschichte die Rede, und Schütze bemerkt selbst: „Diese Induktionsbeweise sind freilich (!) zugleich biblische Beweise." Es war also angezeigt, den Induktionsbeweis mit dem Autoritäts- oder Schriftbeweis organisch zu verbinden und danach den nach Schütze selbst fragewürdigen „Vernunftbeweis" auf seinen eigentlichen Wert oder Unwert zurückzuführen.

Endlich und am schlagendsten eine Bemerkung, welche S. 206 und am Schlusse 333 noch einmal uns begegnet, also dem Verf. selbst recht wichtig zu sein scheint: „Die Dialektik hat für die Katechese hohe Bedeutung; nur hüte man sich, bei Kindern das rechte Maß zu überschreiten. Es giebt hier eine Grenze. Daß bei der Kunstkatechese, wie z. B. v. Z. (Zezschwitz) sie will, die Gefahr nahe liegt, auf Bahnen abstrakter Denkübungen zu geraten, giebt er selbst zu, wenn er sagt: ‚Man muß zugestehen, daß für die volle Kunstübung katechetischer Methode im praktischen Leben nur wenig Raum ist. Wo, wie von den Sokratikern, der Schulunterricht dafür verwendet wird, ist der Religionsunterricht zur Denkübung geworden.'" — Also die Herren Dialektiker scheinen doch an ihrer eigenen Kunst irre zu werden, und besonders bei Schütze bricht oft das Gefühl durch, daß man es in dieser streng „entwickelnden" Methode mit Künstelei zu thun hat und sucht mit wohlthuender Inkonsequenz seine Katechesen kindlicher und natürlicher zu gestalten. Warum nun aber nicht vollends und entschieden mit diesem verkehrten, wurmstichigen System brechen? In all diesen Schwankungen und Unbestimmtheiten, die wir bei Schütze in Bezug auf das sogen. „entwickelnde Lehrverfahren" auf-

gewiesen zu haben glauben, — nirgends finden wir bei ihm eine scharf präcisierte Darlegung der Grundsätze der „entwickelnden" Methode, wie er selbst sie sich im Unterschied von Dinter und Zezschwitz als normativ denkt — in all diesen schwebenden Unklarheiten möchten wir das Zeugnis sehen, das über sich selbst hinausweist auf die bessere Zeit des biblisch-genetischen und zugleich kindlich natürlichen Verfahrens!

Wir müssen von einer weiteren Auseinandersetzung mit Schützes Katechetik absehen; es wäre eine aparte Aufgabe, das Buch einer eingehenden Würdigung zu unterziehen, zumal auch die von dem Verfasser aus seinem Katechismus und seinen „Entwürfen" (d. h. einer vollständigen dreibändigen Präparation zu diesem Katechismus) mitgeteilten Proben zu berücksichtigen und daran unsere Ausstellungen zu illustrieren. So klar und kindfaßlich, technisch vollendet, warm und erbaulich auch diese Katechesen sind, so können sie uns doch nicht in unserm Urteile irre machen, daß dieses oben charakterisierte Sokratisieren oder die „entwickelnde Methode" keine bleibende Frucht schaffen und nicht erziehlich und wahrhaft gemütbildend wirken kann. Wir meinen die Methode an sich; die Persönlichkeit des Lehrers, wenn sie danach ist, wird ja auch trotz der Methode wirken und die Fehler derselben in etwa paralysieren können.

Wir schließen mit Schützes Wort (S. 181): „Schon das Erkennen der Wahrheit ist eine sittliche That; und erkannte Wahrheit treibt ganz von selbst zu sittlichen Gesinnungen und Thaten." Letzteres wird ihm wohl von vielen bestritten werden; soll sie aber solche Wirkung haben, so darf sie wahrlich nicht nach sokratischer Methode durch dialektische Technik dem Kindesgeiste angekünstelt sein; in diesem Falle kann sie höchstens überreden, nie überzeugen, geschweige lebendige Frucht schaffen; sie muß keine formale Denkoperation, sondern wirklich eine sittliche That sein.

5. Wir gehen zu den ausführlichen Katechismus-Erklärungen über. Dieselben fordern ja im Blick darauf, daß sie nicht für die Kinder und deren Gedächtnis, sondern für die Präparation des Lehrers bestimmt sind, nicht dieselbe strenge Kritik heraus; der Lehrer steht diesen Büchern ja selbständiger gegenüber. Und doch, in welchem Sinn und Geist sollen die Lehrer den Katechismus auffassen und für die Kindesseele fruchtbar behandeln lernen? Es handelt sich auch hier wiederum um die katechetische Grundfrage und um das von uns bezeichnete Grundgebrechen. Doch wir wollen nicht vorgreifen.

Am nächsten mit Schütze berührt sich Schumanns Katechismusbehandlung.*) Schumann citiert in der Vorrede seines „Handbuchs" Schützes

*) Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. M. Luthers Katechismus für Lehrer und Prediger von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann, Königl. Regierungs- u. Schulrat und Pfarrer in Trier. In drei Bänden. Erster Band. Die Einleitung und das erste Hauptstück. Hannover. Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior). Preis 3 M.

„treffliche“ Entwürfe und Katechesen, welche er „im fleißigen Gebrauch bei allen Religionslehrern sehen möchte, damit sie daraus die rechte Form lernen.“ Wir können in diese Empfehlung, so sehr sie den Schreiber selbst ehrt, nicht einstimmen; denn eine ausgeführte, vollständige und durchgehende Präparation, welche auch die katechetische Form des Unterrichts bietet, ist doch eine zu versuchliche Pflege der Unselbständigkeit. Schumanns abhandelnde Präparation würden wir entschieden vorziehen und den Lehrern anempfehlen. Nach Umfang, Standpunkt, Ton entspricht das Buch so ziemlich den ausführlichen Erklärungen von L. Wangemanns Einführung in das Verständnis des Lutherschen Katechismus und den genannten Entwürfen und Katechesen von Schütze. Wer vor die Wahl zwischen diesen drei größeren Werken gestellt ist, den weisen wir unbedingt auf Schumann hin. Dieses allerdings etwas weitläufig angelegte Werk, von dem nur der erste Band vorliegt, zeichnet sich wie alle Bücher dieses fruchtbaren und verdienten pädagogischen Schriftstellers durch Klarheit und Faßlichkeit, durch anschauliche, konkrete Breite ohne Weitschweifigkeit, durch die fleißige Benutzung der einschlägigen Schriften, und durch einen warmen, milden Ton aus, der allen Anschauungen gerecht zu werden und die beste Seite abzugewinnen sucht. An dieser Katechismusbearbeitung loben wir besonders noch die eingehenden, sprachlichen Erklärungen und die Fülle von Mitteilungen und Citaten, teils Erzählungen, Urteile &c. zur Belebung des Unterrichts, teils die interessante und lehrreiche Anführung anderer Ansichten aus einer großen Anzahl hervorragender katechetischer Schriften zur Erweiterung des Horizonts und Veranlassung eigener Prüfung, so daß dies Werk in der That ein „Handbuch der Katechismuserklärung bietet und dem jungen Lehrer und Prediger zu einem Arsenal für die katechetische Praxis werden kann.

Auch gereicht es Refer. zur Freude, auf eine solche bemerkenswerte Mahnung der Vorrede hinweisen zu dürfen, wie die, daß der Lehrer „das von den Vätern ererbte Kleinod unseres evangel. Glaubens mit Eifer erwerbe und bewahre als einen Lebensschatz und es mit aller Treue nicht als toten Wissenskram, sondern als lebenskräftiges Saatgut in das geistige Leben unserer Jugend pflanze zum Heil für Zeit und Ewigkeit,“ oder auf eine solch schlichte und einleuchtende Ausführung über die Inspirationslehre, wie sie sich S. 12 findet und in dem Satz zusammengefaßt wird: „Die heil. Schrift ist darum Gottes Wort in allem, was sich auf die Religion bezieht.“ Andrerseits zeigt aber auch schon die Vorrede, daß der Verf. sich durchaus den „Typus der Katechismuserklärung“

60 Pfg. — Dazu folgender Ukas des Verlegers auf einem Zettelchen dem Titelblatt aufgeklebt: „Recensionsexemplar. Beleg erbitte sofort nach der Besprechung. Falls eine solche nicht stattfinden kann, ersuche um Rücksendung dieses Buchs.“ Allerdings bezeichnend für die Misère unseres Recensententums; es gehört schon eine gewisse Selbständigkeit dazu, sich von den Herren Verlegern nicht von vornherein einschüchtern zu lassen, noch mehr als von den Verfassern! Übrigens befleißigen sich die meisten Verleger doch nicht eines derartig lakonischen Geschäftsstils, sondern verbindlicherer Formen!

aneignen will, welchen unsere evangel. Kirche von Anfang an gehabt hat. Das ist eben der Punkt, worüber wir uns, im Blick auf den Zweck unserer Besprechungen, mit dem geehrten Verf. in Kürze auseinanderzusetzen haben.

Dieser „Typus der Katechismuserklärung" ist nun leider einmal der dogmatistische, d. h. die Behandlung des Katechismus als eines popularisierten Kompendiums der Dogmatik und zwar nach ihrer alten — um nicht zu sagen veralteten! — deduktiv-aprioristischen Methode. Zwar scheint der Verf., welcher sich übrigens nirgends über die katechetische Technik selbst näher ausspricht, auch den historisch-genetischen Gesichtspunkt als ein Moment berücksichtigen zu wollen, wenn er z. B. S. 68 die „methodischen Winke" giebt. „In der Schule wird, nachdem zunächst der Begriff Gesetz und Gebot sprachlich entwickelt ist, von der Geschichte der Gesetzgebung auf Sinai ausgegangen, deren Hauptmomente hervorgehoben werden;" er verläßt aber diesen geschichtlichen Boden sofort, um — anstatt zum ersten Gebot — zu dem bekannten Eigenschaftskatalog in hergebracht scholastischer Weise überzugehen! „In den Worten: „Ich bin der Herr, dein Gott" hat aber auch Gott selbst sein Wesen in den Grundzügen offenbart. Darum bietet der Katechismus selber Gelegenheit, hier in einzelnen Grundzügen Gottes Wesen und Eigenschaften zu besprechen, da dazu an anderen Stellen des Katechismus sich nicht so ohne Störung des Zusammenhangs die Veranlassung bietet." (S. 78). Aus der Selbstbezeichnung: Ich, Jehovah, bin dein Gott" soll also nach bekannter plausibler, aber doch schließlich recht willkürlicher Manier der ganze ‚locus de Deo' abgeleitet werden; von den Begriffen Barmherzigkeit, Gnade ꝛc.; sogar Heiligung (S. 99) wird gehandelt, ehe man von Gesetz und Sünde etwas weiß, also die ganze Theologie in nuce und in abstracto an die Spitze gestellt. Und das alles nur um des Zusammenhangs willen! Dabei nennt der Verf. (S. 79) Buchholtz' Verfahren „nicht unzweckmäßig," welcher beim ersten Artikel zur Schöpfung, Erhaltung und Regierung die bezüglichen Eigenschaften bespricht, und hat nur dagegen einzuwenden, daß sie „da sehr voneinander getrennt zur Behandlung kommen!" Als ob der richtige Zusammenhang nicht gerade auf induktivem Wege viel folgerichtiger darzustellen sei! Wie stark muß doch noch der Bann der dogmatischen Überlieferung sein, die von unsern Theologen immer wieder der Katechismuserklärung aufzuzwängen versucht wird, wenn auch ein Pädagoge wie Schumann die Unnatur und Unfruchtbarkeit solches Verfahrens nicht zu ermessen weiß und sein unmittelbares pädagogisches Bewußtsein dem Phantom des dogmatisch-scholastischen Systems und dessen totem Schematismus opfert!*) Muß denn nicht eine von letzterem diktierte Anordnung des

*) Wir freuen uns, der Übermacht und dem Druck der ‚Tradition' gegenüber in diesem Falle wenigstens durch die Autorität eines Zezschwitz und Steinmeyer gedeckt zu sein. Wir dürfen vielleicht auf einen Wink des letzteren bezüglich der Behandlung des ‚locus de Deo' aufmerksam machen. Steinmeyer zeigt in seiner geistvollen Abhandlung über den

Katechismus die vom Verf. selbst ausgesprochene Hauptaufgabe, die Katechismuswahrheiten zu einem lebenskräftigen Saatgut und nicht zu einem toten Wissenskram zu machen, bedenklich erschweren?

Noch augenfälliger und in der Praxis drückender ist die Schwierigkeit, welche uns die Katechismustradition am Schluß des ersten Hauptstücks auferlegt durch die Behandlung des Dogmas von der Erbsünde und dem dreifachen Gebrauch des Gesetzes. Obwohl Schumann erstere Bedenklichkeit erkennt und mit einem Citat aus Steinmeyer (S. 364) selbst trefflich beleuchtet, können wir nicht zugeben, daß er sie glücklich überwunden hat, wenn er (S. 386) wiederum dogmatisierend abschließt: „Gott wußte, als er das Gesetz gab, daß namentlich die ewige Seligkeit nicht dadurch dem sündigen Menschen zu erwerben möglich sein werde. Er hat uns also sein heil. Gesetz nicht deshalb gegeben, daß wir durch dasselbe selig werden sollten.“ (Wozu nun solche aprioristische Spekulationen?) „Welches ist denn aber der Nutzen und der Zweck des Gesetzes?“ a) Zügel und Riegel; b) Spiegel; c) Regel. In ersterem Satz wird, wie gewöhnlich, nur die dogmatische Stellung des Gesetzes im System berücksichtigt, nicht die historisch-pädagogische Bedeutung desselben (siehe über dieselbe Steinmeyer!); durch die Koordinierung der drei „Zwecke“ des Gesetzes nach dogmatischem Schema wird die Pointe des „Zuchtmeisters auf Christus,“ welche auch der Verf. dem Gesetz als erstem Hauptstück vindicieren will (S. 364), wieder illusorisch gemacht, denn, wenn nicht schon a), so gehört doch zum mindesten c) durchaus nicht hierher: „Endlich ist das Gesetz für den Bekehrten“ (! Wo war von Bekehrung bislang die Rede?) „eine Regel und Richtschnur des Lebens .... Der Herr hat es vollkommen erfüllt, aber fortan ist es auch für den Gläubigen eine Richtschnur, daß die Gerechtigkeit, vom Gesetz erfordert, in uns erfüllt würde, die wir nun nicht nach dem Fleische wandeln, sondern nach dem Geist. Wir sind aber geistig lebendig geworden durch die Gnade des Heilands“ 2c. (S. 388). Da ist also der gerühmte Zusammenhang, für den Schumann soviel thun will, und der doch hier durch diese gänzlich unvermittelte und unverständliche Anticipation aus dem dritten Artikel so häßlich gestört und zertrümmert wird!*) Kann es einen schlagenderen Beweis geben, daß der kleine

---

Dekalog, die nicht gründlich genug studiert werden mag, dem induktiven Verfahren eine aussichtsvolle Bahn, indem er nach Behandlung der ersten Gesetzestafel das Thema aufstellt: Der Schluß auf die Gottesgestalt und aus den drei ersten Geboten die Grundbegriffe des göttlichen Wesens (und es ist doch mißlich, immer von den Eigenschaften Gottes zu sprechen!): Geist, Licht, Liebe ableitet. (Siehe bes. S. 111.) Jedenfalls kann die schwierige Frage, an welcher Stelle die Lehre von Gottes Wesen zu behandeln ist, lediglich nach methodischen Gesichtspunkten entschieden werden und nicht im Interesse einer systematischen Theologie!

*) „Der Katechet begeht einen Fehler, wenn er bei dem Dekalog vom Sohne und vom Geiste spricht. Anstatt den Grund zu legen, baut er in die Luft.“ Steinmeyer, Der Dekalog als katechetischer Lehrstoff. S. 111.

Luthersche Katechismus sich nicht die Anordnung der alten dogmatischen loci und schemata aufzwängen lassen kann und will, ganz abgesehen von dem groben Verstoß gegen ein naturgemäß-katechetisches Verfahren?*)

6. Kürzer dürfen wir uns nun im Blick auf unseren Zweck bei **Seebolds** Katechismuserklärung**) fassen, da dieselbe durchaus auf dem Standpunkt der schon mehrfach beleuchteten Katechismustradition steht. Das Buch entspricht durchaus dem auf dem Titelblatt bezeichneten Programm; es ist klar und faßlich, gut disponiert und daher leicht übersichtlich, bietet bestimmte, knappe Erklärungen, wohl gewählte Bibelsprüche und gewöhnlich zu den einzelnen Fragen passende Erläuterungen in kleingedruckten Anmerkungen, bei welchen aber der Leser meist im ungewissen bleibt, ob es Citate sind und woher? Das Buch ist also bei seinem geringen Preise in seiner Art gewiß recht brauchbar und empfehlenswert.

Nur einige Proben der Mißlichkeiten — gelinde gesagt! —, welche auch der geschickteste Katechet bei der Abhängigkeit von den Formeln und Schemata der alten Dogmatik nicht wohl wird vermeiden können. Am deutlichsten zeigt sich dies gewöhnlich bei dem Übergang vom ersten zum zweiten Hauptstück, dieser crux catechetarum. So heißt es bei Seebold zum Beschluß der zehn Gebote Fr. 247: „Wozu will Gott uns locken" ꝛc.? „Daß wir . . . . gerne thun nach seinen Geboten;" und sofort die folgende Frage: „Wer darf sich rühmen, dieser Lockung Gottes nachgekommen zu sein? Niemand auf Erden . . . . und er vermag es auch nicht." Also Gott lockt den Menschen etwas zu thun, was derselbe nicht vermag! Und dem Wozu? der Fr. 247 steht recht logisch das Wozu? der Fr. 251 gegenüber: „Wozu hat denn Gott das Gesetz gegeben, wenn wir es nicht erfüllen und durch dasselbe nicht selig werden können?" Die Antwort enthält das bekannte Schema vom dreifachen Gebrauch des Gesetzes. Der tertius usus legis drängt sich nun auch hier wieder, wie in allen Erklärungen, welche ihn an dieser Stelle behandeln, als ein unorganischer Bestandteil der Dogmatik störend dazwischen und hebt den Zusammenhang gründlich aus den Fugen. — Beweis genug, daß man mit dem schönen theologischen System in Katechismusform nimmer weit kommt! Da muß man denn bei Seebold eine solche auch formell anzufechtende Frage erblicken, wie Fr. 255: „Was wird nämlich

---

*) Freilich wird in diesem Falle durch Luthers Erklärung zum Beschluß der Gebote mit den Worten „und gerne thun nach seinen Geboten" der logisch-dogmatische Zusammenhang zwischen dem ersten und zweiten Hauptstück überhaupt stark erschüttert. Man muß also entweder auf den inneren Zusammenhang principiell verzichten, oder darf sich nicht sklavisch an Luthers Erklärung binden.

**) Ausführliche Erklärung des kleinen Katechismus D. Martin Luthers in Fragen und Antworten verfaßt und mit Zeugnissen der heil. Schrift versehen. Ein Hülfsbuch für evangel.-lutherische Lehrer von D. Hermann Seebold, Propst, Superintendenten und Primariatspfarrer zu Lüchow. Fünfte neu bearbeitete Auflage. Göttingen 1884. Vandenhoeck und Ruprechts Verlag. 298 S. Preis 3 M.

durch den Glauben keineswegs aufgehoben? Das Gesetz; vielmehr wird es, was den Gehorsam betrifft, durch den Glauben aufgerichtet. Denn, wenn wir an Christum glauben, wird uns der heilige Geist gegeben, daß wir in Liebe gegen Gott und den Nächsten entbrennen und völlig im Gesetze leben; welcher Gehorsam, ob er schon an sich das Gesetz nicht vollkommen erfüllt, Gott doch angenehm ist durch den Glauben, um Christi willen, der das Gesetz an unserer Statt erfüllet und uns von dessen Fluch erlöset hat." Muß nun dies die Gemüter der Schüler nicht geradezu verwirren, oder, noch schlimmer, werden ihnen die weittragendsten und umfassendsten christlichen Wahrheiten nicht zum toten Wissenskram, wenn ihnen die Lehre von Gesetz und Evangelium, Glaube und Rechtfertigung, Erlösung und Heiligung — also die Glaubens- und Sittenlehre in nuce — so in einer monströsen, unkatechetischen Formel ohne jede innere Vermittlung wie im Handumdrehen beigebracht werden sollen?

S. 102—104 wird an der Spitze des zweiten Hauptstücks der Eigenschaften-Katalog an die apriorische Wesensbestimmung angelehnt: ‚Gott ist Geist' und das heißt: er ist „das höchste persönliche Wesen, lauter Leben, Licht und Liebe." Also aus ‚Geist' folgt auch Licht und Liebe!

Das Trinitätsdogma wird S. 105 mit höchst fragwürdigen Analogien erläutert oder vielmehr verdunkelt, wie dem Vergleich mit der Pflanze und ihren Qualitäten: Gestalt und Wesen, Geruch und Geschmack (das ist ein Bild des Sohnes, der die ewige Weisheit ist), Kraft und Wirkung! Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit, die Pfade veralteter Anschauungsweisen und Argumentationen zu verlassen, und zuverlässigere Wege zu bahnen.

Das dogmatisierende Gelüsten des Katecheten muß sich über die Schöpfung noch positiver ausdrücken als die Bibel: „In welchem Zeitraume hat er sie geschaffen? In sechs Tagen, obwohl er alles in einem Augenblick hätte schaffen können." Bedarf Gott etwa des Zeugnisses von Menschen für einen höheren Grad von Allmacht, als er anzuwenden für gut befunden hat?

Ebenso die herkömmliche Behandlung der Lehre von der Person Christi, Fr. 111—126 (S. 131—135), welche gar keinen Versuch macht, die starren, abstrakten Formeln und trennenden Schemata der scholastischen Dogmatik von den zwei Naturen und Ständen der Anschauung und dem Verständnis zu vermitteln und zu dem einheitlichen Lebensbilde der gottmenschlichen Persönlichkeit Christi umzugestalten. Sollte diese hergebrachte, rein formale Behandlung nicht mit daran schuld sein, daß unseren Christen ihr Erlöser meist so kalt und fern und fremd steht und sie einen lebendigen Heiland und Seelenfreund gar nicht kennen, daß die ganze Christologie ihnen als eine künstlich-theoretische Konstruktion erscheint, welche für das Leben fruchtbar zu machen kaum möglich ist? Was hilft uns eine Rechtgläubigkeit, wenn sie nicht als eine lebendige den Gemütern nahe

gebracht werden kann? Geschichte und nicht Systeme, Lebensbilder und nicht Abstraktionen, die thun uns not, auch für unsern Katechismus-Unterricht.

7. Wir gehen zu **Poppes** Katechismus-Präparation über.*) Auch dieses Werkchen hat seine eigentümlichen Vorzüge; wir erkennen sie gerne an. Es ist ungemein schlicht und kindfaßlich geschrieben, unmittelbar aus der Schulpraxis heraus und für die Schule, die einfachste und verständlichste Unterhaltung über Luthers Katechismus, die sich denken läßt; übersichtlich und gut abgeteilt, immer kurz und bündig auf's Ziel losgehend. Also, wenn man will, praktische Katechesen, wie der Titel verspricht, die dem Lehrer das tägliche Brot für den Unterricht, ohne daß er es mit Schweiß zu erwerben hätte, bequem zugeschnitten darreicht. Wir glauben dem Verf. gern, daß er der Schule und den Lehrern die Arbeit erleichtern wollte und nicht sich selbst (Vorr. X), denn das ‚Einfache', wie er es erstrebt, ist ja oft nur die Frucht des größten Fleißes und Beweis der höchsten Kunst. Den Lehrer aber kann eine so bequeme Präparation leicht zur Unterlassung der eigenen Arbeit verleiten!

Wichtiger scheint uns an Poppes Buch, daß es einen gewissen Fortschritt unserer Katechismuserklärung bezeichnet in dem Sinne, daß es gegen den dogmatischen Katechismusunterricht und die Überladung desselben mit fremden Stoffen grundsätzlich Front macht. Er sagt: „Es ist im Lauf der Jahrhunderte nach Luther durch Theologen und Pädagogen soviel des Stoffes in den kleinen Katechismus hineingetragen worden, daß derselbe schlechterdings nicht mehr zu bewältigen ist. Man sehe nur diese dickleibigen, z. T. mehrbändigen Sammlungen von Katechisationen und Entwürfen zu solchen an: Was alles hat man nicht in den Katechismus hineingetragen, das doch gar nicht hineingehört! Man hat ganz vergessen, daß es Luthers kleiner Katechismus ist, den man vor Kindern zu behandeln hat" (Vorr. IV) „Wenn auch Luthers Katechismus streng systematisch (?) aufgebaut ist, so ist er doch kein systematisches Lehrbuch der Moral und Dogmatik, als wozu ihn manche machen möchten, sondern ein echtes Volks- und Schulbuch" (ib. V). „Was die Form der Unterredungen betrifft, so ist der Verfasser der Ansicht, daß strenges Katechisieren sich wohl auf mathematische und philosophische Lehrgegenstände, nicht aber auf religiöse Stoffe anwenden lasse" (ib. VI). Diese Sätze wird gewiß jeder einsichtige Pädagoge freudig unterschreiben. Wir könnten Poppes Buch als den Notschrei der durch die dogmatistische Katechismustradition und ihren Unverstand sowie die neuere Erfindung der Kunstkatechese und ihre Vorspiegelungen gequälten Lehrerwelt ansehen und als den Versuch, sich auf eigene Füße zu stellen und dürfen ihm zu der rücksichts-

*) Vorbereitung auf Luthers kleinen Katechismus. Praktische Katechesen für Religionslehrer. Von Franz Poppe, Hauptlehrer zu Oldenburg im Großherzogtum. Leipzig 1884. J. C. Hinrichssche Buchhandlung. 206 Seiten. Preis geb. 2 Mark 50 Pfg.

losen „Sichtung“, die er vorgenommen, und Geltendmachung des natürlich-kindlichen Standpunktes nur gratulieren.

Wir sagen, in Poppes Auffassung liegt eine berechtigte Reaktion gegen das herrschende Unwesen auf katechetischem Gebiet; aber solch eine rein empirische Reaktion allein kann natürlich nicht zu einer gesunden methodischen Reform führen. Poppe bleibt dabei stehen, den Lutherschen Text zu Grund zu legen und ihm eine technisch geschickte Worterklärung angedeihen zu lassen. „In den meisten Fällen reicht die analytische Katechisation aus; wo jedoch die synthetische anwendbar, da hat es ohne Künstelei zu geschehen“ (Vorr. VI). Mit solch einer simpeln Regel kommen wir freilich nicht viel weiter; es ergiebt sich nur eine andere Form des Dogmatismus, und zwar die früher gangbare naive, die nur mechanisch analysiert und abfragt, wenn auch ein so erfahrener Lehrer wie Poppe diesen Mechanismus recht hübsch zu beleben und interessant zu machen wissen wird.

Wie sehr Poppe mit seiner analytischen Katechisation fehlgreift, davon nur einige Proben. Beim ersten Gebot wird das Eigenschaftenregister in aller Geschwindigkeit vorausgeschickt; dann heißt es (S. 8): „Aus all' diesem ergiebt sich nun Luthers Erklärung ganz von selbst. Ist Gott der höchste Herr, der Allmächtige, Allwissende, Allgegenwärtige, Heilige und Gerechte, so folgt daraus für uns das erste, nämlich was? Daß wir ihn fürchten. Und zwar mehr als alle anderen Herren und Dinge; wie drückt Luther das aus? Über alles. Was heißt also, wir sollen Gott über alle Dinge fürchten? Wir sollen ihn mehr als alles andere fürchten. — Ferner, ist Gott der Allgütige, unser alleiniger Gott, was folgt dann zweitens für uns hieraus? Wir müssen ihn über alle Dinge lieben. Was heißt über alle Dinge? — Er ist allmächtig, darum kann er uns helfen; er ist allgütig, darum wird er uns helfen. Daraus folgt das dritte, nämlich? Wir sollen ihm über alle Dinge vertrauen. — Ihr seht also, (S. 8) daß Luther gerade so und nicht anders das erste Gebot erklären mußte“ (?!) ꝛc.

Hernach heißt es kurzweg (S. 8): „Wie heißt die Übertretung der göttlichen Gebote? Sünde! Was sind alle Menschen? Sünder! Warum?“ — Gegen solch eine unwürdige Behandlung, welche den Unterricht in der christlichen Heilslehre zu einem kurzweiligen Ratespiel macht, können wir nur Protest einlegen; damit wird das religiöse Leben nicht gepflegt, sondern abgestumpft und zerstört. — Es folgt nun die Theorie vom dreifachen Gebrauch des Gesetzes (S. 9). Hat nun der Verf. sein Versprechen, dogmatische Kategorien zu vermeiden, gehalten, wenn er die mechanische Analyse der lutherischen Erklärung zum ersten Gebot mit dem Rahmen der Eigenschaften- und Gesetzesusus-Schemata umgiebt? Man sieht, der Zauber der Tradition bannt auch der ausdrücklich gegenteiligen Absicht zum Trotz!

Bei der Zusammenfassung der Gebote wird nach dem achten Gebote fort-

gefahren (S. 63): Wie nennen wir die Übertretung der göttlichen Gebote? Sünden! Woraus geht alle Sünde hervor? Aus der bösen Lust oder Begierde! Welches ist also die Ursache, der Grund der Sünde? Die Lust! Und wenn diese fehlt, was tritt alsdann nicht ein? Die Wirkung, die Folge! Es ist daher wichtig, daß wir dies erkennen, um gleich die böse Lust zu erdrücken. In welchen beiden Geboten wird uns dies befohlen?" ꝛc. Von solchem äußerlich formalen Verfahren können wir kein Heil für den Religionsunterricht erwarten.

Bei der Erklärung vom Glauben (S. 67) wird ein methodisch richtiger Ansatz gemacht, indem zunächst die Geschichte von Thomas und den übrigen Jüngern beleuchtet wird; aber, um von da aus zu einer völlig nichtssagenden und unrichtigen Definition zu gelangen: „Glauben heißt, etwas Zukünftiges und Unsichtbares aus vernünftigen Gründen für wahr halten" (!!) — und zwar durch Zwischenglieder wie solche: „Was haben also auch wir für unsern Glauben? Gründe! Man braucht nicht gerade das gesehen zu haben, was man glaubt, aber was muß man dafür haben? Gründe! Zum Beispiel? Wir glauben auch an Gott, obgleich wir ihn nicht sehen. Was haben wir für sein Dasein? Gründe!" ꝛc. — dazu braucht man sich wahrlich nicht auf biblische Musterbilder zu stützen!

Wenn irgend etwas, so beweist dieser Poppesche Versuch „Praktischer Katechesen," daß auf diesem Gebiet, wo so principlos drauf los experimentiert wird, vor allem eine theoretische Grundlegung und Verständigung vonnöten ist, um etwas Neues und Gesundes nach klaren und unanfechtbaren methodischen Grundsätzen anzubahnen und aufzubauen.

8. Auf diesem Wege versucht uns **Völkers** Katechismus-Bearbeitung*) einen positiven Schritt vorwärts zu bringen. Nach den 18 Recensionsauszügen, welche der Verleger in neuerdings beliebter Manier als Zeugenwolke mitgiebt, sollte man ein epochemachendes Buch in diesen Präparationen erwarten.**) Und das ist es im gewissen Sinne auch. Es stellt nämlich nichts mehr und nichts weniger als den Versuch dar, das Anschauungsprincip — längst in allen übrigen Unterrichts-Fächern anerkannt und durchgeführt — auch einmal konsequent auf den Katechismusunterricht anzuwenden. Sonderbar, daß man darauf bis zum Jahre 1880 hat warten müssen!

Seminardirektor Schultze in Berlin bevorwortet das Buch mit den beachtenswerten Bemerkungen: „Es ist höchst erfreulich, daß die traditionelle, in der katechetischen Form des 16. Jahrh. sich bewegende, rein examinierende Katechismus-

---

*) Präparationen für den Katechismusunterricht in der evangelischen Volksschule von Karl Völker, Rektor. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1884. Nikolaische Verlags-Buchhandlung. R. Stricker.

**) Allerdings scheint keiner der 18 Recensenten trotz alles Lobes über dasselbe, sich mit dem neuen Grundgedanken ernstlich auseinanderzusetzen!

behandlung aus Schul- und Konfirmandenunterricht mehr und mehr zu schwinden beginnt." „So wird sich immer allgemeiner die Erkenntnis Raum schaffen, daß zwischen gemeindemäßiger Heilserkenntnis und schulmäßig-theologischer Lehrform ein Unterschied zu machen sei." Wollen hoffen, das Schultze recht hat!

Die methodischen Grundsätze des Verf., auf die es uns hier ankommt, lauten: 1. „Material für das ‚Sachverständnis' liefere, wenn möglich, nur die biblische Historie. 2. Die ausgewählten biblischen Geschichten seien ‚klare Deduktionsquellen,' so daß Anschauung und Begriff, Geschichte und Lehre sich möglichst decken. 3. Nachdem die Begriffe (Lehren) aus der heiligen Geschichte gewonnen sind, mögen Spruch und Lied hinzutreten, aber nicht etwa um die erkannten Wahrheiten zu beweisen (NB!) . . . . oder sie klarer, wohl aber um sie eindringlicher zu machen." Bei diesen recht anerkennenswerten Grundsätzen vermissen wir nur eine principielle Verständigung über den dehnbaren Begriff „Material für das Sachverständnis" und eine klare Präcisierung des ersten Grundsatzes überhaupt; vor allem aber eine Erörterung über die Frage, welche Stellung der Luthersche Text zu dem Anschauungsprincip einzunehmen hat.

Der Verf. hat redlich versucht, den Katechismusunterricht nach diesen Grundsätzen lebensvoller und fruchtbarer zu gestalten; mehr aber als einen Versuch vermögen wir darin nicht zu erkennen; es ist ja auch kaum denkbar, daß ein eigenartiges und noch nicht hinreichend klar und principiell durchdachtes Verfahren gleich allen Anforderungen genügen würde. Schon äußerlich wäre es nicht unerwünscht, wenn das Buch bei einer neuen Durcharbeitung an Übersichtlichkeit gewönne; z. B. beim zweiten Artikel, wo überdies die lateinischen und deutschen Lettern, welche die verzwickte Disposition angeben sollen, etwas willkürlich verwendet sind (siehe das deplacierte B S. 113).

Wir versuchen die Methode des Verfassers an der Behandlung des dritten Artikels deutlich zu machen, zumal das angehängte Beispiel der ausgeführten Katechese über das dritte Gebot trotz aller ‚Anschaulichkeit' uns zu wenig befriedigt; wir möchten nicht herbe urteilen, aber wir konnten uns bei derselben des Eindrucks eines Anschauungsmechanismus nicht erwehren; und ein solcher wäre nicht besser als ein dogmatisierender Mechanismus.

Der dritte Artikel. Die Überleitung vom zweiten: „Sollen wir der Segnungen der Erlösung teilhaftig werden, so ist dazu die Hilfe des heiligen Geistes erforderlich, und von ihm handelt der dritte Artikel. Nach dem dritten Artikel glaube ich also fünf Stücke (Luthers Erklärung)" — bewegt sich durchaus, um Schultzes Vorwort zu citieren, in der „schulmäßig theologischen Lehrform," ist rein dogmatisch, d. h. sie stellt einen aus vielen Einzelmomenten zu abstrahierenden fertigen, fünffachen Lehrsatz, für dessen Verständnis und Aneignung den Schülern die nötigen Vorstellungsreihen bis dahin noch fehlen, ohne jede Vermittlung wie die Behauptung eines mathematischen Satzes an die Spitze.

Wenn nun zur Erläuterung des ersten Abschnitts als „Geschichte" die Einsetzung der Taufe vorangestellt und dann aus drei „Sprüchen" die Wesensbestimmung des heil. Geistes abgeleitet wird: „Der heil. Geist ist die dritte Person der Gottheit, der vom Vater und Sohn ausgeht; wir sind in seinem Namen getauft; die heiligen Männer haben durch ihn geredet" und nach einem vierten ‚Spruch!' „Der heil. Geist ist eine Gabe Gottes an die Gläubigen in Christo," so verstehen wir hier noch weniger, wie sich dies Verfahren anders als rein äußerlich von der ‚schulmäßig theologischen Lehrform' unterscheiden und dem Anschauungsprincip entsprechen soll, wenn man letzteres nicht ganz mechanisch fassen will! — Jetzt erst folgt als ‚Geschichte' die Pfingstgeschichte — die nach dem Anschauungsprincip unbedingt an die Spitze hätte treten müssen, — und zwar nur, um sofort das erste Moment von Luthers Erklärung unvermittelt daran anzulehnen. Es folgt ein ‚Spruch' und daraus der Satz: Der heil. Geist ist das Unterpfand unserer Seligkeit;" wir verstehen den Zusammenhang nicht.

Dann kommt a. Der heil. Geist hat mich durch das Evangelium berufen. Geschichte: Die Gleichnisse vom verlornen Schaf und verlornen Groschen (!). Daraus der Satz: „Gott der heil. Geist beruft uns aus der Gemeinschaft mit der Welt zu der Gemeinschaft mit Jesu Christo"; es folgen, um die Wahrheit „eindringlicher zu machen" zwei Belegstellen, in denen vom heil. Geist gar keine Rede ist. — Weiter Geschichte: Lydia, die Purpurkrämerin, und dazu: Siehe auch die Gleichnisse vom großen Abendmahl und der königlichen Hochzeit. Daraus a. Der heil. Geist beruft uns durch das Evangelium; wozu vier Bibelstellen, die wiederum nicht vom heil. Geiste handeln. — Zwei ‚Sprüche'; daraus b. Der heil. Geist ruft uns zu Christo auch durch mancherlei Lebensführungen; und dazu drei ‚Beispiele' und ‚Lied.' — Es folgt ‚Geschichte!' David und Nathan; daraus c. Der heil. Geist beruft uns auch durch's Gesetz; wozu zwei Bibelstellen und ‚Lied'. — In derselben Weise noch drei Sätze von Nichtachtung, Verstockung und Zurückweisung des Rufs.

b. Mit seinen Gaben erleuchtet. Drei ‚Sprüche;' Satz daraus: „Die Gaben des heil. Geistes sind Gesetz und Evangelium;" indes war in den Sprüchen nur vom Gesetz die Rede. — Spruch und Satz: Der heil. Geist erleuchtet uns mit seinen Gaben, d. h. er öffnet unsere Augen über die Sünde und über die Gnade Gottes in Christo Jesu. So geht es weiter a. Erleuchtung über die Sünde und Strafamt und b. Erleuchtung über die Gnade und Trostamt.

In derselben atomistischen Manier folgt nun zu c. ‚Im rechten Glauben geheiliget' die Entwicklung von Buße und Glaube, Rechtfertigung und Wiedergeburt; dazu noch a. Der heil. Geist heiligt mich; b. Der heil. Geist heiligt

mich im rechten Glauben. — Weiter zu d. Und erhalten a. Ich soll Glauben halten; b. Der heil. Geist erhält mich im rechten Glauben, wobei die Lehre von den Gnadenmitteln erörtert wird.

Beim zweiten Abschnitt, der Lehre von der Kirche, wird wiederum nicht von der Pfingstgeschichte, sondern vom Taufbefehl ausgegangen und dann das Wesen der Kirche an 12 Gleichnissen erläutert, und zwar nicht nur den Gleichnissen vom Himmelreich, sondern auch die Parabeln vom guten Hirten, barmherzigen Samariter, Schalksknecht, Pharisäer und Zöllner, Pfunden, Feigenbaum rc. werden herangezogen. Dann werden b.—g. die einzelnen Momente des Kirchenbegriffs erläutert: Eine, heilige, allgemeine, christliche, Wirksamkeit des heil. Geistes an derselben, und Gemeine der Heiligen. — Es folgen die drei letzten Abschnitte der Lutherschen Erklärung. — Die bisherigen Anführungen werden genügen, um ein anschauliches Bild von dem Verfahren des Verf. zu gewinnen.

Es ist uns gewiß, daß der dritte Artikel noch viel weniger als der übrige Katechismus in dieser Weise behandelt werden darf; er ist schon schwierig genug; durch das atomistische Verfahren Völkers, welcher an dem Buchstaben Luthers klebt und doch außerdem noch seine eigenen Zusätze und vor allem das ganze dogmatische Schema hineinzwängen will, werden trotz aller Anschaulichkeit die Schüler eher verwirrt, als wirklich belehrt. Sie erhalten wohl eine Masse Anschauungen, aber keine rechte, klare Anschauung; wenn zum ersten Abschnitt des dritten Artikels allein 17 Geschichten und Gleichnisse, und zwar des heterogensten Inhalts, und außerdem 21 Sprüche als leitende „Deduktionsquellen herangezogen werden, außer den vielen sonst citierten Geschichten und Bibelstellen, dann ist eine klare Anschauung, mit welcher der „Begriff sich möglichst decken" soll, nicht mehr möglich. Die ausgedehnte Benutzung der Sprüche zu Deduktionsquellen stimmt zudem nicht mit Völkers eigenen Grundsätzen; die Sprüche sind selbst Lehren, können also nicht das Anschauungsmaterial für Begriffe und Lehren sein. Endlich muß die Heranziehung so mannigfaltiger Geschichten und Sprüche, die gar nicht von dem Thema, der Lehre vom heil. Geiste, handeln, willkürlich erscheinen; also auch hierin ist das Anschauungsprincip wieder durchbrochen. Es scheint, als solle die Menge der Anschauungen die mangelnde Deutlichkeit ersetzen.

Wir sehen an diesem Beispiel, daß das Anschauungsprincip, wenn es dazu helfen soll, was der Verfasser und sein Protektor davon erwarten, viel wirksamer durchgeführt werden muß; vor allem muß es sich losmachen von dem schulmäßig-theologischen Schema, dessen der Verf. noch nicht entraten zu können glaubt — er bietet durchaus das alte dogmatische System mit etwas methodischem Anstrich, — weiterhin auch von der sklavischen Gebundenheit an den Buchstaben und die Wortfolge des lutherischen Textes. Und gerade beim dritten Artikel scheint uns diese haarspaltende Analysierung der Begriffe nach scholastischem Schema am wenigsten angebracht zu sein; eine einheitliche, zurückhaltende, geheiligte — wir möchten

sagen keusche Behandlung sollte der Lehre vom heil. Geiste gewidmet werden; dies dogmatisierende Secieren vor den Augen der Kinder, dieses in alle Geheimnisse dringende subtile Erklären, Definieren, Begriffentwickeln kann nicht heilsam sein; die eine große Anschauung der Pfingstgeschichte und der ersten Zeit der christlichen Kirche dürfte genügen, woraus sich sehr wohl auch die einzelnen Momente der Lutherschen Erklärung gewinnen lassen.

Immerhin sollte diese eingehendere Besprechung unser lebhaftes Interesse an diesen Völkerschen Versuch mit dem Anschauungsprincip bekunden. Wir können jedem Katecheten eine ernste Beachtung und gründliche Auseinandersetzung mit diesem Buche nur dringend empfehlen, und wünschten, daß sie alle durch dasselbe sich vor die entscheidende Frage stellen ließen, ob der bisherige abstrakt dogmatische Unterricht noch im Interesse der Erziehung, und sagen wir auch weiter der Religion und Kirche, verantwortet werden kann.

Jedenfalls ist Völkers Buch nicht nur in der Idee, sondern auch in zahlreichen Einzelheiten, Entwicklungen, Erklärungen und Definitionen schulmäßiger, nämlich erprobter an Faßbarkeit und Einfachheit, als Schützes ausdrücklich auf „Katechisierbarkeit“ angelegter Schulkatechismus und Poppes so präteutiös volksschulmäßige Erklärungen; es zeigt sich bei Völker ein tieferes Verständnis der Kindesseele als bei jenen.

9. Endlich gelangen wir — last not least — zu Prof. **Cremers** Unterweisung im Christentum.*) Der Verf. giebt in den ‚Vorerinnerungen‘ auf 15 Seiten sehr anregende, gewissenschärfende, fruchtbare Winke und Mahnungen bezgl. der ‚Befähigung zum Unterricht im Christentum,‘ ‚der Aufgabe des christlichen Religionsunterrichts hinsichtlich seines Inhalts,‘ der christlichen Jugend und ihrer Erziehung, vor allem aber neue und überaus dankenswerte Gesichtspunkte über die Methode. Und dies Kapitel interessiert uns vorzugsweise.

Cremer sagt S. XVII: „Da es sich im Religionsunterricht nicht um Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt, so hat die Methode darauf Bedacht zu nehmen, daß die mitgeteilte Kenntnis der Heilswahrheit die Samennatur der letzteren nicht aufhebe und abschwäche. Die Heilswahrheit in konzentriertester, lebendigster Gestalt, also nicht in der Gestalt von Dogmen und Gedanken, sondern in der Gestalt des Lebens und der Lebenswahrheit, in der Form der Geschichte und des Spruchs — das ist notwendig die Grundlegung des Unterrichts.“ „Aus der heil. Geschichte ergiebt sich die Heilswahrheit, denn das Heil ist nichts anderes, als eine auf dem Wege der Geschichte zustande gekommene, in Bestand gebliebene und bleibende, ewig währende Thatsache.“ „Darum ist an die Geschichte die Aussage von dem Thatbestande des Heils, die Heils-

*) Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des kleinen Katechismus. Von D. Hermann Cremer. Gütersloh 1885. Bertelsmann. 120 S. 2 Mark.

wahrheit anzuschließen in dem Katechismusunterricht, welcher nicht bloß zu illustrieren ist durch biblische Geschichten, sondern welcher ja gerade in der Anordnung des kleinen Katechismus, wie auch speciell in dem apostolischen Symbolum unwillkürlich dem Gange der Geschichte zu folgen nötigt." „Deutung der heil. Geschichte ist das Wesen des Unterrichts in der christlichen Heilswahrheit." Erst wenn vorauszusetzen ist, daß das Herz die großen Grundzüge der Wahrheit und ihre Bedeutung sich im allgemeinen assimiliert hat, wenigstens sich assimiliert haben kann, ist in die weitere, tiefere Erkenntnis hineinzuführen. Dies geschieht nicht durch Worterklärungen der Katechismusantworten (NB!). Dieselben, so sehr sie auch die schulmeisterliche Pedanterie reizen, auf wohlfeile Weise zu glänzen, müssen sich an der rechten Stelle und zur rechten Zeit von selbst ergeben und mitgeteilt werden. Die Katechismussätze sind kurze, gedrängte, kräftige und körnige Zusammenfassungen der Wahrheit, die nicht als Grundlage, sondern als Abschluß des Unterrichts behandelt sein wollen und dann die Grundlage der Wiederholung bilden, der Prüfstein ob die Sache verstanden und behalten wird."

Dazu noch ein Satz aus dem Vorwort: Diese Blätter „erheben nicht den Anspruch, das Unterrichtswort zu lehren, sondern sollen nur zur Vorbereitung auf das rechte Wort dienen, nicht die Katechismusantworten zu erklären, sondern dieselben nur vorbereiten. Daß sie nicht Theologie, sondern Religion lehren sollen, versteht sich von selbst" — (NB!).

Die bloße Aufstellung dieser Forderungen und Grundsätze von seiten eines angesehenen theologischen Professors erscheint uns schon von solch weittragender Bedeutung, daß wir auf eine eingehendere Prüfung, ob die Durchführung dieser Gesichtspunkte in diesem Werkchen schon völlig gelungen ist und befriedigen kann, gern verzichten. Der geschichtliche Gang dieser ‚Unterweisung' wird am besten aus der Inhaltsangabe des zweiten Artikels deutlich: Von Jesu Christo, dem Sohne Gottes und von der Erlösung. §§ 28—40. Jesus der Sohn Gottes; Jesus der Menschensohn; Der Anfang des Erdenwandels Jesu; Die Taufe und die Versuchung Jesu; Das Lehramt Jesu; Die Wunder Jesu; Die Aufnahme Jesu; Jesu Leiden und Sterben; Die Auferstehung des Herrn; Die Höllenfahrt Christi; Die Himmelfahrt des Herrn; Die Wiederkunft des Herrn. Unser Bekenntnis von Christo (scil. Luthers Erklärung). Der dritte Artikel: Vom heiligen Geiste und vom Heile, wird kurz und gut in drei §§ behandelt: Die Ausgießung des heil. Geistes; Die Kirche oder die Gemeinde der Erlösten. Das dreifache Gnadengut der Erlösung.

Welch einen anderen Eindruck bekommt man ferner von der Möglichkeit einer gesunden und fruchtbringenden Behandlung des ersten Hauptstücks, wenn dasselbe statt mit den subtilen dogmatisierenden Künsteleien und Abstraktionen über Erbsünde, dreifachen Gebrauch des Gesetzes rc. schlicht und schlagend mit einer

eindringlichen Erörterung über „Die Frucht des Gesetzes oder die Buße" in § 16 abgeschlossen wird!*)

Wir bitten jeden Katecheten, welcher sich um eine lebensvolle Behandlung des Religionsunterrichtes bemüht, von diesem Schriftchen Cremers eingehende Kenntnis zu nehmen; er wird eine wahrhafte Förderung daraus gewinnen!**)

---

*) In Ton und Behandlung der Heilswahrheiten erinnert Cremer vielfach an Generalsuperintendent C. Ernsts Heilsrat Gottes. Wiesbaden 1872. Niedner. 88 S. Auf welche Schrift, wenn sie auch nicht an Luthers Katechismus sich anlehnt, wir alle Katecheten ebenfalls nachdrücklichst hingewiesen haben möchten.

**) Anhangsweise sei hier zur Ergänzung und Bestätigung der erörterten Desiderien für Reform des Katechismusunterrichts, noch ein Konfirmandenbüchlein erwähnt, welches uns ebenfalls zur Anzeige vorliegt, aber nicht eigentlich in den Rahmen unserer dem Lutherschen Katechismus und seiner Behandlung gewidmeten Besprechungen gehört. Es heißt: Christliche Glaubenslehre zum Selbstunterricht und für Schulen. Nach dem Leitfaden Dr. J. T. Becks in freiem Auszuge bearbeitet von Julius Lindenmeyer, Pfarrer. Zweite verbesserte Auflage. 42 Seiten. Gütersloh. Bertelsmann. Preis 60 Pfg.

Es ist, wie Ernsts eben erwähnter, nicht konfessioneller, sondern rein biblisch abgefaßter Katechismus. Wir entnehmen dem Vorwort folgende Sätze, wobei wir uns die wichtigsten Gedanken gleich durch den Druck hervorzuheben erlauben: „Es unterliegt keinem Zweifel; die Abwendung vieler Gebildeten vom Christentum hat eine ihrer Ursachen darin, daß sie dasselbe nicht in seinem ursprünglichen Sinn und innerem Zusammenhang als Ganzes haben kennen lernen." (Refer. hat dieses Argument, welches er für unanfechtbar hält, geflissentlich nicht in die Kritik der Katechismustradition hereingezogen, weil es auf gewissen Seiten mißdeutet werden kann und wird.) „Ein entsprechender Unterricht kann aber nur gegeben werden, wo man in das Lebensreich, das die heil. Schrift offenbart, mit seinem innern Sinn eingeht, sich davon bilden läßt, und es nun in dem ihm eignen Reichtum und Strebungen zur Darstellung bringt. Da darf man also nicht von vorgefaßten Sätzen ausgehen, an welche man etliche biblische Belegstellen anhängt, sondern muß dem Stoff selbst ablernen und ablauschen, und seinem geschichtlichen und wachstümlichen Gange nachgehen. Dann giebt das Christentum selbst Auffassung, Einteilung und Methode an die Hand, dann sind die Stellen in ihrem wechselseitigen Bezuge und ihrer Stufenfolge die Hauptsache, und die Sätze das Abgezogene. Von dieser Methode habe ich den besten Erfolg bei alt und jung gesehen, sowohl was Interesse als Zahl der Zuhörer angeht." Wir freuen uns, solch bemerkenswerte Sätze hier mit anführen zu dürfen; nur wäre wohl statt „Stellen", die auch wieder willkürlich zusammengestellt werden können, richtiger zu sagen: die Geschichte ist die Hauptsache. Die Ausführung folgt in 19 §§ auf drei Hauptstücke verteilt. (Die göttliche Weltschöpfung mit der göttlichen Weltordnung; der ungöttliche Weltabfall und die göttliche Gesetzgebung; die göttliche Weltversöhnung mit der Gnadenordnung) in der That dem Gange der Heilsgeschichte ziemlich genau. Wir empfehlen das Schriftchen der Beachtung der Katecheten, welche eine Fülle von Anregung und Vertiefung für das Durchdenken der christlichen Heilswahrheiten daraus gewinnen dürften; Prof. Becks Freunden wird es besonders willkommen sein. In unierten Gemeinden würde es sich sehr gut zur Grundlage für den Konfirmandenunterricht eignen, ebenso wie Ernsts erwähnter Katechismus.

Es sei an dieser Stelle gestattet, noch ein uns zur Anzeige vorliegendes Schriftchen zu

Zusammenfassung und Ergebnisse.

In unseren obigen Besprechungen war es uns weniger um eine Kritik der bezüglichen Schriften als solchen und um eine Auseinandersetzung über einzelne Fehler und Mängel derselben zu thun, sondern um die Darlegung unserer schweren Katechismusnot an der Hand der neusten und zum Teil besten Katechismusbearbeitungen. Wohl wissen wir, daß sich viele ehrenwerte Geistliche und Lehrer in dem ausgefahrenen Geleise der bisherigen Katechismustradition nach bestem Vermögen trefflich eingerichtet haben und durch anregenden und anfassenden Einfluß ihrer Persönlichkeit auch in den alten Formen etwas Gutes wirken. Andrerseits darf man aber doch nicht den immer mehr überhand nehmenden Klagen über die Fruchtlosigkeit des Religions-, speciell des Katechismusunterrichts sein Ohr verschließen und muß sich fragen, ob nicht, abgesehen von dem Zeitgeist, der Trägheit und Unfähigkeit so mancher Katecheten, auch in der Art der Behandlung und der Form der Darbietung der alten unumstößlichen christlichen Wahrheit trotz unserer ausgebildeten pädagogischen Technik und Unterrichtskunst so manches versäumt und nicht gerade in den elementarsten Grundsätzen des Unterrichts so vieles verfehlt ist. Gerade die ernstesten und treusten Lehrer werden gewiß in Bezug auf den Erfolg ihres Religionsunterrichts am willigsten das Bekenntnis der geistlichen Armut ablegen,*) werden aber auch sicherlich nicht resigniert die Hände in den Schoß legen mit dem Trost der Trägheit, daß es doch nicht besser werden könne oder dem Leichtsinn eines unfrommen Gottvertrauens, daß Gott allein es schon machen werde, sondern, je gewissenhafter der Lehrer ist, um so eifriger wird er nach Mitteln und Wegen forschen, um den höchsten und wichtigsten Unterricht

---

erwähnen, welches in seiner Art auf die Desiderien des Konfirmandenunterrichts, wenn auch negativ, hinweist. Wir meinen: Hilfsbüchlein für den Konfirmandenunterricht. Von Arnold Kluckhuhn, evang. luth. Pastor. Erstes Heft: Bibelkunde. Partiepreis 30 Pfg. 44 S. Püßlingen 1884. Im Selbstverlag des Verf.

Auf das Desiderium weist dies Büchlein hin, wie uns scheint, daß der Katechismusunterricht besser als bisher in das Verständnis und das Interesse für die Bibel einführen soll, damit die Bibel nicht, wie der Verf. im Vorwort sagt, „vielen lebenslang ein versiegeltes Buch, ein Schatzhaus, zu welchem sie keinen Schlüssel besitzen," bleibe. Ob dieser Schlüssel nun bei einer bloßen „Wanderung durch die heil. Schrift" im Konfirmandenunterricht, wie der Verfasser beabsichtigt, gefunden und schließlich von den Schülern schwarz auf weiß in solch einem Leitfädchen nach Hause getragen werden kann, ob solch ein Unding, was man ‚Bibelkunde' nennt und das im „höheren" Religionsunterricht sehr beliebt ist, bestehend aus einer trocknen Nomenklatur, Inhaltsangaben und Charakteristiken, zur Weckung des Interesses für das Bibellesen geeignet ist, steht dahin. Ein aussichtsvollerer Weg zu diesem hohen Ziele möchte es wohl sein, wenn man mehr und mehr die Heilsgeschichte selbst zur Grundlage des Religionsunterrichtes machen wollte. Immerhin wird das Büchlein für die wirklichen Bibelleser selbst ein willkommenes, praktisches Hilfsmittel sein, an dem sie sich im Worte Gottes immer wieder orientieren können.

*) cf. Thrändorf, Kunstkatechese. Pädag. Studien 1881. I. S. 2.

wahrhaft fruchtbringend zu gestalten. „Der echte Religionslehrer vertraut, als ob Gott alles thun müßte und arbeitet, als ob von seiner Arbeit alles abhinge"*) — und, können wir hinzufügen, ist wiederum demütig, weil er den Erfolg allein Gott anheimstellt.

Es ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn wir behaupten, daß die besten und einsichtigsten Katecheten unter dem Druck der hergebrachten abstrakten, schulmäßig-theologischen Lehrform seufzen. Diese Form mit ihren spitzfindigen dogmatischen Formeln und logischen Schemata, mit ihrem unlebendigen Mechanismus der Worterklärungen der Katechismusantworten, mit ihrer obligaten Beigabe unzähliger, abgerissener Bibelsprüche kann nun einmal dem Kindergeiste nicht annehmbar und willkommen gemacht werden, es ist dem Kinde nichts weniger als ein Evangelium, eine frohe Botschaft, trotz aller sokratischen Künsteleien und Verbrämung mit biblischen Geschichten oder frommen Anekdoten. Diese deduktive, dogmatisierende Lehrform knüpft nicht an die Vorstellungen des Schülers, schmiegt sich nicht der Natur des Kindesgeistes an, sondern wird demselben gewaltsam aufgezwängt und andressiert, falls nicht der ganze Unterricht auf ein rein mechanisches Auswendiglernen, höchstens auf ein dialektisches Denk- und Ratespiel hinauslaufen soll. Mit solcher Dressur, wenn sie von einem geschickten und energischen Lehrer gehandhabt wird, lassen sich scheinbar glänzende Examensresultate erzielen; Frucht fürs Leben wird nicht geschafft. — Durch die meisten der besprochenen Schriften geht eine mehr oder minder bewußte Unzufriedenheit mit dem herkömmlichen Verfahren und ein Streben und Ringen nach neuen gesunderen Wegen hindurch. Die drei letzten Arbeiten von Poppe, Völker und Cremer konnten wir sogar als einen ausdrücklichen Protest gegen die herrschende Katechetik ansehen, und zwar einen Protest von solchen Männern, welche den kleinen Katechismus Luthers nach Inhalt und Form in seinem vollen Werte anerkennen und beibehalten wollen. Poppe irrt nur darin, daß er sich empirisch auf die bloße analytische Worterklärung des Lutherschen Textes zurückzieht gegenüber den dialektischen Künsteleien. **Völker** macht einen energischen Versuch zur konsequenten Durchführung des Anschauungsprincips, aber leider wendet er dasselbe mechanisch und atomistisch auf den herkömmlichen Katechismusstoff mit seiner Anordnung und Schematisierung an und kommt so nur scheinbar von der schulmäßig-theologischen Lehrform los und erklärt biblische Geschichten, statt biblischer Geschichte. Professor Cremer endlich bahnt uns den richtigen Weg, indem er den entscheidenden Bruch mit der gesamten Tradition vollzieht und statt der theologisch-dogmatischen Formel die Heilsgeschichte an die Spitze stellt. Auch der Vertreter der dialektischen Katechese, wenn auch in milderer Form, Schütze, befürwortet die biblisch-genetische Lehrform.

Fassen wir nun unsere Ergebnisse in einigen Sätzen zusammen und stellen sie quasi als Thesen zur Diskussion.

*) a. a. O. S. 4.

1. „Die Bedeutung der biblischen Geschichte für die Lehren des Katechismus kann nicht hoch genug gewertet werden“ (Schütze). „Deutung der heil. Geschichte ist das Wesen des Unterrichts in der christlichen Heilswahrheit;“ also „ist an die Geschichte die Aussage von dem Thatbestande des Heils, die Heilswahrheit, anzuschließen“ (Cremer).

2. Der Katechismusunterricht ist „nicht bloß zu illustrieren durch biblische Geschichten,“ (Cremer) sondern baut sich nach genetischer, aber nicht sokratischer Methode auf der Betrachtung der Heilsgeschichte beziehungsweise klassischer Epochen derselben auf. (Das Wie? solcher historisch-genetischer Katechismusgewinnung würde in einer besonderen Erwägung zu behandeln sein).

3. In die tiefere Erkenntnis wird nicht durch Worterklärung der Katechismusantworten hineingeführt; die Katechismussätze sind daher nicht als Grundlage sondern als Abschluß des Unterrichts zu behandeln“ (Cremer).

Werden die Katecheten sich erst einmal über diese einfachen und, man sollte meinen, einleuchtenden Gedanken verständigt haben, so werden wir ein gutes Stück in der Katechismusbearbeitung weiter gekommen sein. Dies genüge uns als vorläufiges Ergebnis, dem weitere Verhandlungen folgen mögen; es finde Zustimmung oder Widerspruch, jedenfalls Nachdenken und sorgfältige Prüfung. Die brennende Frage und Aufgabe eines lebendigen und fruchtbringenden Katechismusunterrichts darf fürder nicht totgeschwiegen werden; ihre annähernde Lösung ist des Schweißes der Edeln wert.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Eine Ziller-Apologie.

Wenn der Regierungs- und Schulrat Graff in seiner 1817 herausgegebenen Schrift: „Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen“ Herbart einen Mann nennt, der erst nach Jahrhunderten ganz gewürdigt werden würde, so scheinen sich diese prophetischen Worte in sofern nicht zu erfüllen, als es gar nicht der Jahrhunderte bedurft hat, um weit und breit in deutschen Landen die Erkenntnis Platz greifen zu lassen, daß wir in Johann Friedrich Herbart einen Pädagogen ersten Ranges zu verehren haben, denjenigen Mann, der, mit philosophischem Scharfsinn nicht weniger als mit ernster, sittlicher Würde ausgerüstet, mit Erfolg sich der schwierigen Aufgabe unterziehen konnte, die Pädagogik von der Stufe der Empirie, des unsichern Ahnens und Tastens zu dem Range einer wirklichen Wissenschaft zu erheben. Er selbst freilich hat es nicht erlebt, daß seinen Bemühungen um die Theorie und Praxis der Erziehung eine allgemeinere Anerkennung zu teil geworden ist. Aber zwanzig Jahre nach Herbarts Tode gründete Tuiskon Ziller in Leipzig das „akademisch-

pädagogische Seminar" und legte damit den Grund zu einer weiteren Ausbildung und Ausbreitung der pädagogischen Ideen seines Meisters und Vorbildes. Auch von Ziller darf man kühnlich behaupten, daß erst spätere Generationen seine Bedeutung voll und ganz würdigen werden. Gleichwohl läßt sich schon jetzt mit Gewißheit sagen, daß das pädagogische Streben Zillers viel schneller gewirkt hat und viel eher in weite Kreise hinausgetragen worden ist als früher dasjenige Herbarts. Eine stattliche Schar teils persönlicher, teils geistiger Schüler des Leipziger Professors sind eifrig bemüht, die pädagogischen Lehren ihres Meisters nicht bloß ein jeder in seinem Berufskreise still zu erproben und zu verwerten, sondern dieselben auch durch Wort und Schrift den Zeitgenossen laut zu verkünden. Unter diesen Zeitgenossen aber sind viele, denen eine solche Aufrüttelung ihres pädagogischen Gedankenkreises gar unbequem ist, denen die von Ziller angestrebte Reform der Schulerziehung überhaupt unnötig und überflüssig erscheint, weil sie sich im Hinblick auf ihre pädagogische Thätigkeit mit den Goetheschen Worten: „So ging es allenfalls" beruhigen und daher gar keinen Antrieb fühlen, sich mit der neuen Lehre zu befassen, geschweige dieselbe anzunehmen und zu befolgen. Andere aber, und darunter recht tüchtige Männer, nehmen die polemische Feder zur Hand und schreiben einen Streitartikel über den andern gegen die Neuerer. Dies ist nun besonders in den letzten Jahren geschehen, und so ist es denn auch gekommen, daß die Vertreter der Herbart-Zillerschen Erziehungstheorie zu Apologeten derselben haben werden müssen.

Geschah die Verteidigung der Zillerschen Lehre bisher meistens in kürzeren Aufsätzen, die in Tagesblättern und Zeitschriften veröffentlicht wurden, so ist dagegen in neuerer Zeit eine größere Schrift herausgegeben worden, die wohl mit Recht als eine relativ vollständige „Ziller-Apologie" bezeichnet werden darf. Sie führt den Titel: „Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers"*) und ist verfaßt von Dr. A. Göpfert in Eisenach.

Die nächste Veranlassung zur Herausgabe dieses Buches hat eine im vorigen Jahre erschienene Streitschrift von Dr. Bartels: „Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen" gegeben. Obgleich nun Dr. Göpfert naturgemäß sein Hauptaugenmerk darauf richtet, die in der Bartelsschen Schrift enthaltenen Beschuldigungen zu widerlegen, so versäumt er doch nicht, wo sich Gelegenheit dazu bietet, auch Angriffe, die von anderer Seite kommen, mit Kraft und Geschick zurückzuweisen. Dadurch wird das Buch zu einem wohlausgestatteten Arsenale, aus dem sich jeder Freund der Zillerschen Bestrebungen Schutz- und Trutz-Waffen nach Bedarf holen kann.

Aber der Inhalt unsers Buches ragt über den einer bloßen Streitschrift weit hinaus. In dem zweiten, mehr positiv gerichteten Teile bespricht nämlich der Verfasser in sehr eingehender Weise die Hauptideen der Herbart-Zillerschen Didaktik: den Fortschritt des Unterrichts nach den kulturhistorischen Stufen (im Gegensatze zu den „konzentrischen Kreisen"), die Konzentration im Herbart-Zillerschen Sinne und die Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den formalen Stufen. Zur Klarstellung dieser drei Punkte liefert Göpferts Schrift ein sehr reiches Material, das auch solchen Lesern, die mit der Zillerschen Theorie im ganzen wohl vertraut sind, manches Neue und Interessante bringen wird. Alle diejenigen aber,

*) Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 1885. Preis 1 Mark 50 Pfg.

welche noch nicht Gelegenheit gefunden haben, die Pädagogik Herbarts und Zillers mit der Gründlichkeit, die sie verdient, zu studieren, mögen sich nicht durch den bescheidenen Titel, abhalten lassen, Göpferts „Rechtfertigung" zum Gegenstand einer eingehenden Lektüre zu machen; es unterliegt keinem Zweifel, daß ihr pädagogisches Denken und Urteilen dadurch eine erhebliche Förderung erfahren wird.

Elberfeld, Hermann Wendt.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Musik.

Neue Musikzeitung. Köln. Tonger, 0,80 M. das Quartal.

Diese Zeitung hat eine Auflage von 40000 Exemplaren nach nur vierjährigem Bestehen, ein Beweis für ihre Trefflichkeit. Sie ist reichhaltig, bringt Biographien der musikalischen Größen von heute und früher, wissenschaftliche Arbeiten, Erzählungen, Berichte, Anzeigen und Notenbeilagen. Den Herren Kollegen, die sich für die Musik ganz besonders interessieren, kann sie, abgesehen von ihrer Billigkeit, auch deshalb empfohlen werden, weil sie allgemein-verständlich geschrieben ist. G.

Wandtafeln zum Gesangunterricht nach Ziffern. Von W. Stennes. Essen, G. D. Bädeker. Ausgabe A 8 M. Ausg. B 5 M.

Im allgemeinen sei vorab bemerkt, daß die Ziffern recht groß und charakteristisch sind und daß die Ausgabe B ausreichenden Lehrstoff für alle Verhältnisse enthält. Das zuerst zu gebrauchende Blatt ist die Treffskala, sie enthält die Tonleiter in senkrechter Stellung, veranschaulicht die ganzen und halben Stufen und die Nebentöne, rechts Erhöhung, links Erniedrigung.

An dieser Skala wird geübt:

1. Das Treffen einer Reihe, z. B.: 1, 2, 3; 2, 3, 4; 3, 4, 5; 1, 2, 3, 4, 5; 3, 4, 5, 6, 7, 1; in jeder beliebigen Tonhöhe.

2. Das Treffen der Intervalle; z. B.. 1, 3; 3, 5; 1, 3, 5; 1, 5; 1, 4; 1, 4, 6.

3. Das Treffen einer Melodie (eines Chorals) z. B.: 1 5 5 6 7 1 1).

4. Rhythmische Übungen durch längeres oder kürzeres Verweilen auf der betreffenden Stufe. (1. 2 | 3. 4 | 5 4 3 | 1 . .)

5. Modulation, z. B.:

1	2	3	4		=	1	2	3	4	
c	d	e	f		=	f	g	a	b	
1	2	3	4	5	=	1	2	7	1	
c	d	e	f	g,		g	a	fis	g	

(Es wird 1, 2, 3 4 gezeigt, dann kommandiert „gleich 1" und dabei auf „eins" wieder angesetzt).

6. Nachdem die Schüler im Treffen der Intervalle und besonders in der Unterscheidung der ganzen und halben Stufen der Tonleiter sicher sind, werden an der Skala auch die übrigen (leiterfremden) halben Töne und andre Intervalle geübt.

Diese Skala läßt sich auf allen Stufen mit Erfolg gebrauchen, sie fördert die Treffsicherheit ganz besonders.

Zum Üben des Treffens in der üblichen wagerechten Reihe dienen dann die übrigen Wandtafeln. Nr. 1, 7, 10 u. 12 enthalten melodische, Nr. 2, 4, 5, 6, 11 rhythmische (und melodische); Nr. 3 u. 8 dynamische (u. mel. u. rhyth.); Nr. 9 harmonische (zweistimmige) u. Nr. 13 Modulationen.

G.

Heimatsfreude, eine Sammlung der bekanntesten deutschen Volks- und Vaterlandslieder. Zusammengestellt von D. von Cölln. Leipzig, Buchhandlung des Vereinshauses. Sie erscheint in folgenden Ausgaben und Einbänden.

Ohne Noten. Ausg. A. Volks- und Vaterlandslieder broschiert 0,20 M. 25 Expl. 4,00 M. 100 Expl. 15,00 M. Steif broschiert mit Leinwandrücken 1 Expl. 0,30 M. 12 Expl. 3,00 M.

Mit Noten. Ausg. B. Volkslieder allein: Broschiert 0,40 M. 25 Expl. 8,00 M. 100 Expl. 30,00 M. Steif broschiert mit Leinwandrücken 0,60 M. 12 Expl. 6,00 M. Kaliko 1,00 M. 12 Expl. 10,00 M. Goldschnitt 1,25 M. 12 Expl. 12,50 M.

Ausg. C. Vaterlandslieder allein: Broschiert 0,30 M. 25 Expl. 6,00 M. Steif broschiert 1 Expl. 0,40 M. 12 Expl. 4,00 M.

Ausg. D. Volks- und Vaterlandslieder Broschiert 0,60 M. 25 Expl. 12,00 M. Steif broschiert mit Leinwandrücken 0,80 M. 12 Expl. 8,00 M. Kaliko 1,25 M. 12 Expl. 12,50 M. Goldschnitt 1,50 M. 12 Expl. 15,00 M.

Die Sammlung umfaßt 142 Lieder. In der I. Abteilung finden sich 27 meist vierstimmige Gesänge geistlichen Inhalts; es sind bekannte, gute Lieder. In der II. Abteilung (Nr. 28—56) stehen Wanderlieder, dieselben sind zweistimmig gesetzt. Auch die Lieder der III. Abt., „Freut euch des Lebens“ (Nr. 57—88) sind zweistimmig, wir finden nur längst eingebürgerte Volks- und Naturlieder. Die IV. Abt. enthält unter der Überschrift „Vaterland“ (Nr. 89—143) ebenfalls zweistimmige bekannte Volkslieder, darunter auch eine schöne Auswahl aus neuerer Zeit.

Nicht für die Schule, recht wohl aber für Herberge und Wanderschaft, für Soldaten zu Land und Wasser, für Jünglings- und Turn-Vereine und für andre gesellige Vereinigungen ist die Sammlung zu empfehlen.

Nur eins ist mir aufgefallen, dem ernsten Gedicht Hesekiels: „Zu Charlottenburg im Garten“ hat man die Melodie: „Herr Heinrich sitzt am Vogelherd“ beigesetzt, auch noch dazu bemerkt, daß es sich auch singen lasse nach der Melodie: „Preisend mit viel schönen Reden.“ Der Druck, vor allem der Notendruck, und das Papier sind sehr gut. G.

30 Lieder für Männerchor komponiert von J. D. Eickhoff, weiland erster Seminarlehrer zu Mörs. 1,20 M. Essen, 1885. Bädeker. Gewidmet den Herren Lehrern, welche einst im Seminar seine Schüler waren, als Ausdruck des Dankes für die ihm bewiesene Liebe, als Erinnerung an vergangene Zeiten und an ihn, den alten Lehrer.

Er selbst, der liebe, treue schlichte Meister hat das Erscheinen dieses Heftes nicht mehr erlebt, nun haben wir aber doch noch dies kostbare Vermächtnis. Es prägt sich darin seine ganze Seele aus, Tiefe des Gemütes und innige Vaterlandsliebe.

Die Vaterlandslieder, 16 an Zahl, zeigen uns, wie er während seines ganzen Wirkens als Lehrerbildner mit seinem Volk und Land gelebt und geliebt, gekämpft, geduldet, gejubelt und gefeiert hat. Der Tod Friedrich Wilhelms III. hat ihm den ersten Trauergesang eingegeben, die Hoffnung, die man auf den neuen König setzte, die Liebe und das Vertrauen, welches sein Volk ihm entgegentrug, spricht das zweite aus. Das dritte erklang, als die Franzosen den Rhein haben wollten und das folgende spricht der Deutschen Gefühle für diesen Strom aus. In der Zeit der Revolution entstand ein anderes, in

welchem er vor solchem Treiben warnt. In Nr. 14 erklingt in kräftigen Akkorden seine Liebe zum Könige, in Nr. 17 seine Freude über Preußens wachsende Macht. Nr. 19 weist mit Donnerwort Frankreichs erneutes Begehren nach deutschem Land zurück. Nr. 20 fordert die Deutschen zum Kampfe auf gegen den Erbfeind, in den folgenden erklingt sein Jubel über die herrlichen Siege und den glorreichen Frieden, seine Begeisterung für eine erhebende Feier unseres Nationalfestes, für das neue Reich und seinen großen Kaiser. Die Vollendung des Kölner Domes stimmte seine Leier zu Nr. 27, die des Niederwalddenkmals zu Nr. 29 und auch sein letztes Lied feiert den Heldengreis, der Deutschlands neuen Frühling erstritt.

Wie sein Herz warm schlug für seine Schüler, wie er an ihren Freuden und Leiden herzlichen Anteil nahm, wie er in Gedanken sie hinausbegleitete in ihr Arbeitsfeld, spricht sich in den Abschiedsliedern aus (Nr. 11, 13, 15, 16). Herzerwärmend und erhebend, gemüt- und trostreich klingen die Glaubens- und Gebetslieder. Herrliche Perlen sind's, die wert sind, gesungen zu werden. Manche lassen sich auch sehr gut für die Schule verwenden, da man sie leicht dreistimmig arrangieren kann, so: „Mein Preußen“, „Erschalle laut“, „Unser König lebe hoch“! G.

Liedersammlungen für die Volksschule.

Liederschatz für Schule und Haus. 322 Lieder für 3 Stufen geordnet. Herausgegeben von Th. Ballien, Berlin, Selbstverlag. I. Heft Unterstufe 0,30 M. II. Heft Mittelstufe 0,30 M. III. Oberstufe 0,90 M.

Enthält fast nur bekannte und beliebte Volkslieder und Kunstgesänge in 1—3stimmigem Satz, nach der Schwierigkeit geordnet; das Inhaltsverzeichnis stellt den Stoff unter folgende Rubriken: Frühlingslieder (33 Stück) Sommerlieder (8), Herbstlieder (3), Weihnachtslieder (18), Winterlieder (6), die Tageszeiten (29), Natur-, Jäger-, Turnerlieder (40), Vaterlands-, Soldaten-, Heimats- und Wanderlieder (91), Gesellschaftslieder (12), Kinderlieder (15), Religiöses (76). Der Unterstufe sind zugewiesen Nr. 1—53, der Mittelstufe 54—131, der Oberstufe 132—322.

Das Werk ist für die Hand des Lehrers zur Auswahl recht empfehlenswert.

Liederstrauß. Eine Sammlung der schönsten Lieder mit ein-, zwei- und dreistimmigen Weisen nebst vorbereitenden Tonübungen für Schule, Haus und Leben, bearbeitet von C. A. Kern, Lehrer und Organist zu Laubach in Oberhessen. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger.

I. Heft: 58 Übungen und 30 einstimmige Lieder für die Unterklasse der Volksschule. 2. Aufl. 0,20 M. Unter den 30 Liedern sind 7 vom Herausgeber komponierte.

II. Heft: 24 Übungen und 45 zweistimmige Lieder (8 vom Herausgeber) für die Mittelklasse der Volksschule. 2. Aufl. 0,25 M.

III. Heft: 32 Übungen und 75 Lieder, darunter 11 vom H. und 16 dreistimmige, für die Oberklasse der Volksschule. 2. Aufl. 0,40 M. Mehrere Lieder sind heimatliche: Mein Vogelsberg, Hessenlied u. a., doch sind viele der besten Volkslieder aufgenommen, von den Original-Melodien sind manche trefflich geraten und verdienen weitere Verbreitung.

Neues Schul-Liederbuch. 167 alte und neue ein-, zwei- und dreistimmige Lieder für die Volksschule. Ausgewählt und bearbeitet von Fritz und Franz Thinnes. Saarlouis, Hausen. 0,40 M.

Im Verhältnis zu der Menge des Stoffs sind die alten, eingebürgerten

Lieder schwach vertreten, dagegen viele, meist noch unbekannte Kompositionen, besonders solche von neueren Autoren aufgenommen. Fast alle Lieder sind zweistimmig gesetzt. Der Text ist mit Zeichen für das Atemholen versehen. Die Lieder sind nicht nach der Schwierigkeit geordnet, wohl aber giebt das Inhaltsverzeichnis die Stufe an, auf der das Lied zur Einübung gelangen soll.

„Obwohl in diesem Büchlein die Noten als Tonzeichen angewendet sind, halten die Herausgeber das Ziffernsystem für besser; sie benützen noch die Noten, lassen dieselben aber mit Ziffern benennen; das letzte ♯ ist die 7, das letzte ♭ die 4 der Tonleiter. So ist eine Tonart so leicht wie die andere."

Auswahl von Volksliedern für deutsche Schulen. In drei Heften herausgegeben von den Königl. Seminar-Musiklehrern K. Bösche und R. Linnarz. Leipzig, Dürr.

I. Heft: 40 Lieder für die Unterstufe. 0,20 M.

Inhalt: Nr. 1—6 Lieder, welche sich in den ersten 5 Tönen der Durtonleiter bewegen (G und F.), Nr. 7—8 Erweiterung um einen Ton nach unten (fis in G-dur), Nr. 9—16 Erweiterung um einen Ton nach oben (d in F-dur), Nr. 17—24 Lieder im Umfang der Tonleiter (D), Nr. 25—26 Erweiterung nach unten (cis in D), Nr. 27—33 acht Töne in G (d^1—d^2), Nr. 34—40 Erweiterung nach oben (e^2 in G).

II. Heft: 50 Lieder und 10 Kanons für die Mittelstufe. 0,30 M.

Inhalt: Nr. 1—12 Lieder in C, 13—32 in G, 33—50 in F. Mit einer Ausnahme alle zweistimmig.

III. Heft: 80 Lieder und 10 Kanons für die Oberstufe. 0,50 M.

Inhalt: Nr. 1—14 Lieder in C, 15—31 in G, 32—45 in F, 46—60 in D, 61—72 in B, alle zweistimmig; Nr. 73—80 dreistimmige Lieder. Altbewährte Volkslieder, gute Ausstattung. Der Tonumfang der Schüler ist genau berücksichtigt, es sind nur die genannten Tonarten zur Anwendung gebracht, wer in dieser Reihenfolge die Lieder übt, muß auf Konzentration des Gesangstoffes mit dem Sachunterricht verzichten.

Kindergesangbuch. Zusammengestellt von den Geistlichen der Jerusalems- und Neuen Kirche zu Berlin. Berlin, A. Haack.

Inhalt: Liturgie und 111 Choräle und geistliche Lieder für die Feste der Kirche. Melodie nur bei wenigen (23). Das Heftchen ist der bekannten und weit verbreiteten „Missionsharfe" ähnlich und zum Gebrauch in Sonntagsschulen bestimmt. Der Inhalt ist in folgende Abschnitte geordnet:

Ordnung des Kindergottesdienstes, Advent, Weihnacht, Neujahr, Epiphanienzeit, Passionszeit, Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten, Trinitatisfest, Erntedankfest, Reformationsfest, Totenfest, Geburtstag des Landesherrn, Mission, Sonntag, Lob Gottes und Liebe zu Jesu, Fürsorge Gottes und Trost, Buße und Glaube, Heiligung, Tod und Ewigkeit, Morgen und Abend, besondere Verhältnisse, Schlußlieder.

Volksschul-Liederbuch. In einem Heft herausgegeben von O. Seidel. 2. Aufl. Preis 0,40 M. Berlin, Stubenrauch.

Inhalt 71 Lieder, 23 dreistimmig, die übrigen fast alle zweistimmig. Sämtliche Strophen stehen unter der Melodie. Die Auswahl ist eine gute, das Heftchen zum Gebrauch in der einklassigen Schule bestimmt und auch recht geeignet.

Deutscher Liedergarten. Sammlung von ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern für Mädchenschulen. In drei Heften herausgegeben von L. Erk und A. Jakob.

I. Heft, 92 ein- und zweistimmige Lieder für das Jugendalter von 5—9

Jahren. 8. verbesserte und vermehrte Auflage, Preis 0,30 M.

II. Heft: 107 ein- und zweistimmige Lieder für das mittlere Jugendalter (v. 9—12 Jahren). 9. verbesserte und vermehrte Auflage. 0,35 M.

III. Heft: 92 dreistimmige und für das reifere Jugendalter (von 12—15 Jahren) geeignete Gesänge enthaltend. 8. Auflage. 0,50 M. Essen, G. D. Bädeker.

Die Namen der Verfasser bürgen für guten Inhalt der Sammlung, die Zahl der Auflagen spricht am besten für den Wert derselben und bezeugt die Anerkennung, welche sie gefunden hat.

Neues Choralmelodienbuch für Schulen und Kirchen evang. Bekenntnisses. In 2 Heften herausgegeben von L. Erk und F. Petreins. Heft I. Choräle für die Unter- und Mittelstufe. 3. Auflage. 0,30 M. Berlin, Enslin.

Dieses Heftchen enthält 60 Choralmelodien mit Text; 20 davon sind der Unterstufe zugewiesen. Die Melodien sind nach der Schwierigkeit geordnet. Verfasser wünschen, daß die Melodien mit Hülfe von einfachen Treff-Skalen in Ziffern eingeübt werden; „nur mit Hülfe dieser Bezeichnung in Ziffern, und späterhin der in Noten, wird es dem Lehrer leicht werden, den rascheren Fortschritt im Gesange zu bewirken.“

Singübungen und Lieder, in Ziffern dargestellt, von K. Meyer, Organist und Lehrer zu Lübtheen i. M. (Rostock, Hinstorff, 60 Seiten, 0,25 M.

In einer kurzen Vorbemerkung sagt der Verfasser das Nötigste über die Methode und giebt dabei die Hülfsmittel zu weiterem Studium an. Im 1. Absch. werden die Töne 1—5, der vierteilige Takt, das Verlängerungszeichen, die Pause, der Dreiklang und die Teilung der Taktzeit als methodischer Übungsstoff gegeben; außerdem enthält dieser Abschnitt acht Lieder, der Stufe entsprechende. Im 2. Abschnitt finden wir die Töne 6 7 1, dynamische Übungen, die Dreiklänge 1 3 5 und 4 6 1, halbzeitige Verlängerung, den Dreiklang 5 7 2 und 18 Lieder, darunter auch zweistimmige. Der Verfasser giebt überall auch die auf der Stufe zu singenden Choräle an (freilich in Nrn. des Mecklenburgischen Melodienbuchs). Der 3. Abschnitt enthält den sechsteiligen Takt, die Vierteilung der Taktzeit, viertelzeitige Verlängerung, die Dreiklänge der 6. und 7. Stufe in Verbindung mit den Hauptdreiklängen, zwei- und dreistimmige Lieder, Kanons und einen dreistimmigen Choral. Im 4. Abschnitt finden wir die Durtonleiter, die Erhöhungen, 11 Lieder und 4 dreistimmige Choräle. Der 5. und letzte Abschnitt bringt die Molltonart, die Dreiklänge derselben, die Erniedrigung der 7. Stufe und sechs Lieder.

Der Übungsstoff ist auf das Notwendigste beschränkt, eine gründliche Einübung und fleißige Wiederholung desselben wird nötig sein. Die Auswahl der Lieder ist eine recht gute. Das billige Heftchen kann besonders einklassigen Schulen warm empfohlen werden. G.

Phonetische, etymologische und orthographische Essays über deutsche und fremde Wörter mit harten und weichen Verschlußlauten von Dr. W. Jütting, Seminardirektor a. D. Wittenberg, R. Herrosé. 1884. XVI und 291 S. gr. 8°. 3,50 M.

Unser Mitarbeiter Dr. W. Jütting hat sich leider aus Gesundheitsrücksichten veranlaßt gesehen, seinen Dienst mit dem 1. Jan. d. Js. niederzulegen, und lebt nach einem längeren Aufenthalt in Baden-Baden seit Febr. zu Burg bei Magdeburg. Trotz seiner Kränklichkeit und seiner zahlreichen Berufsgeschäfte hat er auch noch in den letzten Jahren

Muße und Kraft gefunden zu verschiedenen pädagogischen und anderen wissenschaftlichen Arbeiten. Die letzte und zugleich bedeutendste derselben, die gen. Essays, sind nach jahrelangen voraufgegangenen Studien im Jahre 1882 niedergeschrieben und im folgenden Jahre unter den denkbar schwierigsten Umständen zum Druck befördert worden. Uns erscheint die Arbeit so bedeutend, daß wir sie unsern Lesern hiermit ausführlich zur Anzeige bringen.

Des Verfassers Neigung und Geschick zum Etymologisieren ist in Lehrerkreisen und insbesondere den Lesern unseres Blattes hinlänglich bekannt. Die vorliegende Arbeit scheint dem Titel nach als eine Specialarbeit sich nur für wenige germanistisch gründlich vorgebildete Leser zu eignen. Allein der Verfasser ist zu lange in Schulen aller Art thätig gewesen und hat sich auch um die Hebung der Volksschule und ihrer Lehrer zu eifrig bemüht, als daß wir nicht in jeder seiner wissenschaftlichen Arbeiten zugleich praktische Tendenzen erwarten dürften. Und in der That sind die Essays, wenn auch nicht in allen ihren Ausführungen, für sprachlich wohlgebildete Leser aller Art und besonders für Lehrer an niederen und höheren Schulen ebenso praktisch verwertbar, wie theoretisch gründlich.

Es scheint gewiß nicht auffallend, daß der Verfasser unter den oben angedeuteten Verhältnissen dieses sein letztes Werk beim Scheiden aus dem Amte „seinen teuren ehemaligen Zöglingen und anderen hochgeschätzten Zuhörern an den Seminaren zu Eisleben und Erfurt" widmet und diese in dem Vorworte daran erinnert, was ihm in seiner gesamten Lehrthätigkeit stets als das Hauptsächlichste erschienen sei, auch wie er die Sprache selbst stets als Mittel zur Verdeutlichung der Begriffe benutzt habe. Darauf stellt er in einer höchst originellen Weise das Verhältnis von Wort und Begriff zu einander dar und deutet schließlich an, daß er auch in dem vorliegenden Werke über die Wörter mit harten und weichen Verschlußlauten, b — p, d — t, g — k (ch), keine anderen Zwecke verfolge, als in seinen Lektionen und Vorträgen, wenn er auch weit über das für Volksschullehrer Notwendige hinausgreife.

Schon die Wahl einer monographischen Arbeit über die Medien und Tenuen in unserer Sprache erfolgte zunächst aus einem praktischen Bedürfnisse, da dieselben in Mittel- und Süddeutschland, besonders in Sachsen und Thüringen, auch selbst von Gebildeten, von Lehrern wie Schülern, sehr schwer unterschieden werden und eine sich häufig findende falsche Aussprache der Wörter zu Mißverständnissen und besonders zu ärgerlichen orthographischen Fehlern führt; Dr. Jg. bringt aus seiner reichen Praxis zahlreiche und interessante Beläge hierfür. Wie der Anlaß zu dem Werke zunächst ein praktischer war, so hat der Verf. auch bei den eingehendsten Untersuchungen über die Natur der Laute und dann über die Geschichte, den Begriff und die Orthographie von vielen tausend Wörtern, in denen jene Laute verwendet werden, die wissenschaftlichen Bedürfnisse des Lehrers, stets im Auge behalten, und zwar sowohl für den Schulunterricht, z. B. im Gesang, im Schreiblesen, in der Orthographie und Grammatik, in der Lektüre und im Vortrage überhaupt, als auch für die Herstellung von Lehrmitteln, welche diese Unterrichtszweige behandeln.

Die Einleitung handelt ausführlich von dem Widerspruche des historischen Prinzips mit dem phonetischen bezüglich der harten und weichen Auslaute, — Weib, Grad, Sarg werden doch fast überall in Deutschland mit harten Auslauten p, t, k gesprochen — und es wird mit überzeugenden Gründen dargethan, daß das Neuhochdeutsche überall da auf die weichen Lautzeichen nicht verzichten könne, wo verwandtschaftliche Beziehungen sie erfordern, im Gegensatze

zu den Forderungen der strengen Phonetiker.

Im ersten Hauptkapitel stellt Dr. Jg. lautphysiologische und lautgeschichtliche Untersuchungen an über die Natur der fraglichen und einiger verwandten Laute. In Übereinstimmung mit allen norddeutschen und einigen süddeutschen Forschern behauptet er, daß die Medien oder weichen Laute b, d und g einen vernehmlichen und an der Vibration der Organe fühlbaren Stimmton erhalten, namentlich im In- und Anlaute, ebenso wie die Laute l, m, n, r, ng (u. nk), j u. w, s (u. s), während die Tenuen oder harten Laute p, t u. k überall da, wo sie deutlich von jenen unterschieden werden, ohne jenen Stimmton, also wirklich stumm sind, sich aber beim Auflösen der durch sie hergestellten Mundverschlüsse durch eine stärkere Luftexplosion bemerklich machen. Einen Beweis für diese Theorie findet der Verfasser in dem Niederländischen, welches das Präteritum schwachbiegender Verben mittels te bildet, wenn der Stamm des Verbums auf einen harten oder stimmlosen Laut ausgeht, dagegen mittels de, wenn der Stammauslaut weich ist und nach Vokalen, z. B. krabde kratzte, leidde leitete, klaagde klagte, stemde stimmte, kende kennte, vloeide floß, vryde freite; aber hoopte hoffte, haathe haßte, drukte drückte, druckte; desgl. lachte, bestrafte, kuste; leefde (v. leven, dessen v den Stammton hat) u. s. w.

Mit dem zweiten größeren Kapitel beginnt nun die Betrachtung der Wörterreihen mit ihren harten und weichen Lauten, darunter viele Homonyme. Zuerst werden Wörter vorgeführt, welche im In- oder Anlaute b, p, pp oder bb; d, t, dt, tt oder dd; g, k, ck oder gg haben.

Das dritte, noch umfangreichere Kapitel enthält Wörter mit diesen Konsonanten im Auslaute, nämlich die Lippenlaute p und pp, b; die Zahnauslaute d und t; die Gaumenauslaute g, k und ch nebst ihren üblichen Lautverbindungen wie cht, kt, x für ks, chs, (= ks), u. s. w. Besonders eingehend sind die Fälle behandelt, in denen die Medien und Tenuen vor auslautendem t in Spiranten übergehen, z. B. die Gruft aus graben, grub, (nicht aus lat.-gr. crypta, wie der Verf. gründlich nachweist), Last von laden, Macht von mögen. Hieran schließen sich Wörter mit den Endsilben ig, ich, wig, rich, icht, igen, lich, iglich, ung, ing u. ling.

Endlich wird eine Fülle von Fremdwörtern vorgeführt, mit den Adjektiv- und Substantiv-Suffixen fremden Ursprungs isch und atisch, age, ade (lat.), ade, ide, oide (gr.), it, at *c.

Diese dürftige und trockene Übersicht läßt die Fülle des sprachlichen Lebens gar nicht ahnen, welches hier am Faden der Laute vorgeführt und beleuchtet wird. Der Verfasser hat sich nicht ohne Erfolg bemüht, den an sich spröden Stoff in lesbaren Zusammenhang zu bringen; dennoch dürfte den Unkundigen die Fülle des Stoffes oft eher erdrücken als erfreuen. Wem das Durchlesen in einem Zuge zu anstrengend ist, — nur Fachgelehrte werden sich dazu entschließen können — der lese abschnittweise oder bruchstückweise mit Benutzung der sehr speciellen Inhaltsübersicht auf S. XI bis XVI und des gegen 5000 Wörter enthaltenden, sehr vollständigen Sach- und Wörterverzeichnisses auf S. 271—291.

Verständlich dürfte freilich alles für den sprachlich gut vorgebildeten und wißbegierigen, an schwierige Lektüre gewöhnten Leser sein, auch was der Verfasser über die Natur und Erzeugung der Laute, die Geschichte des Lautwandels im Hochdeutschen, Niederdeutschen, älteren und neueren verwandten Sprachen *c., über Herkunft, Bildung und Begriff der Wörter, einzelne schwierige grammatische Partien u. s. w. lehrt. Da

er zunächst nicht für Sprachgelehrte, sondern für gebildete Sprachliebhaber geschrieben hat, so hält er sich natürlich in den meisten Fällen auch an die sicheren Ergebnisse der Sprachforschung, die er aber auf selbständige Weise bald knapper, bald ausführlicher verwertet. Der angedeuteten praktischen Tendenz der Schrift zufolge findet auch die amtlich festgestellte Orthographie hier wenigstens in betreff der fraglichen Laute eine eingehende, streng sachliche und ganz vorurteilslose Würdigung, die in den bei weitem meisten Fällen sich unwillkürlich zu einer Rechtfertigung zuspitzt. Übrigens ist die Orthographie für ihn wie für jeden Sprachkenner mehr als die Façon eines Gewandes, das nach den Launen der Mode ohne Beeinträchtigung des Zweckes der Kleidung gemodelt werden könnte.

Bei den angestellten Untersuchungen konnte es nicht ausbleiben, daß das scharfe Auge des Verfassers nicht hin und wieder in der amtlichen Orthographie und in der Wortforschung überhaupt Schwächen, Mängel, Lücken und Fehler entdeckte, und gerade in solchen Partien der Arbeit geht er, ohne unpopulär zu werden, sehr gründlich zu Werke. Als Beispiele scharfsinniger und gründlicher Kritik heben wir folgende Artikel hervor:

Zunächst das Kapitel über die Laute selbst; dann deutsch nicht teutsch; Reppuhn nicht Rebhuhn; Todschlag nicht Totschlag; Jahrzehnd nicht Jahrzehnt; Strike nicht Streik; über Tod und tot ꝛc.; gescheit; über mehrere Wörter mit doppelter Media bb, dd, gg; über Fremdwörter auf ut und ud (S. 152 ꝛc.); über das t in wissentlich, wesentlich, öffentlich ꝛc.; über eine scheinbare Participial-Konstruktion : ein zu lesendes Buch (S. 163); über die erwähnte Wandlung der Muta in Spiranten vor t (S. 174 ꝛc.); über die Etymologie von Gruft, Hecht, Hafer, Ufer, Truchseß, über Log und Loch, Teich und Teig, Talg und Talk, Weg und Weck, Werk und Werg, rechnen und Rechen, die Familie von geschehen, von Art, über die erwähnten Endsilben, über die fremden Suffixe u. s. w.

Wenn auch der gelehrte Fachmann hier in den Abschweifungen unnötige Weitläufigkeiten, ja Wiederholungen und andere für ihn gewiß vorhandene Mängel entdeckt, so dürfte doch die Mehrzahl der Leser, welche der Verfasser im Auge hat, für eine Arbeit dankbar sein, die ein gutes und wichtiges Stück sprachwissenschaftlicher Forschung in so eingehender als ausführlicher Weise popularisiert.

Naturkunde.

Thomas H. Huxley, Grundzüge der Physiologie. Herausgegeben von Dr. J. Rosenthal, Prof. an der Universität zu Erlangen. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit zahlreichen (101) Holzschnitten. Leipzig, L. Voß. 1881. 4 M.

Der Inhalt des Buches ist auf 12 Vorlesungen verteilt, welche folgende Überschriften tragen: 1. Allgemeine Übersicht über den Bau und die Verrichtungen des menschlichen Körpers. 2. Das Gefäßsystem und der Kreislauf. 3. Das Blut und die Lymphe. 4. Die Atmung. 5. Die Quellen des Gewinnes und Verlustes für das Blut. 6. Die Ernährungsthätigkeit. 7. Bewegung und Ortsbewegung. 8. Empfindungen und Empfindungsorgane. 9. Das Sehorgan. 10. Die Vereinigung von Empfindungen untereinander und mit andern Zuständen des Bewußtseins. 11. Das Nervensystem und seine Wirksamkeit. 12. Histologie oder der feinere Bau der Gewebe.

Der Herausgeber, selbst ein bedeutender Physiologe, sagt in seinem Vorworte, er hoffe einem großen Teile des deutschen Volkes mit der Herausgabe von

Huxleys meisterhaft geschriebenem Büchelchen einen Dienst zu erweisen. Er weist dabei auf die durchsichtige Klarheit und strenge Wissenschaftlichkeit des Werkchens hin. Aber er hätte noch mehr zum Lobe eines Buches sagen können, das wieder ein Beweis dafür ist, daß die Engländer uns Deutschen in der Popularisierung der Naturwissenschaften vorgekommen sind. Der Verf., eine Autorität ersten Ranges, besitzt eine große Lehrgabe. Aus diesem Grunde ist das Buch insbesondere allen den Lehrern zu empfehlen, die über Bau und Leben des menschlichen Körpers zu lehren haben. Von Huxley werden sie lernen, manche schwierigen Punkte recht pädagogisch den Schülern klar zu machen. Dabei behandelt der Verf. nur allgemein anerkannte Thatsachen der Physiologie. Er sagt recht bescheiden von sich: „Ich habe danach gestrebt, einfach die Rolle eines Siebes zu spielen und das Wohlbegründete und Wesentliche von dem Zweifelhaften und Unrichtigen aus der großen Masse von Kenntnissen und Meinungen zu sondern, welche wir als die Wissenschaft der menschlichen Physiologie bezeichnen." Der Geist, in dem das Werkchen geschrieben, ist der objektiv wissenschaftliche. Nirgends werden die Lehren der Physiologie, wie wir das an den Werken mancher Physiologen, besonders Moleschotts bedauern müssen, mißbraucht, um für den Materialismus Propaganda zu machen. Ref. hat das Buch mit großem Genuß durchgelesen und möchte denselben Genuß recht vielen Kollegen wünschen.

R. Bs.

Unsere eßbaren Schwämme. Populärer Leitfaden zum Erkennen und Benützen unserer bekanntesten Speisepilze. Mit 23 naturgetreuen, fein kolorierten Abbildungen. Von Dr. Wilh. Mediens. Kaiserslautern, Aug. Gotthold. 1882. 60 Pfg.

Das Büchlein giebt auf 26 Seiten Beschreibungen von 23 der verbreitetsten Pilze (darunter eines giftigen), ferner eine kurze Anweisung zum Sammeln und Zubereiten. Die Beschreibungen enthalten so ziemlich alles, was sich nach Ausscheidung der streng wissenschaftlichen (mikroskopischen) Merkmale von den genannten Pilzen sagen läßt; sie genügen vollkommen, um die betreffenden Arten von ähnlichen, vielleicht giftigen zu unterscheiden. Die beigefügten bunten Lithographien sind zwar nicht sehr fein, erfüllen aber ihren Zweck ganz vollkommen. Ref. konnte die meisten Arten gleich sicher erkennen. Möge das billige Büchlein zur Zerstörung des Vorurteils beitragen, welches noch in vielen Gegenden, besonders unseres westlichen Deutschlands, gegen ein nahrhaftes, wenngleich etwas lange vorhaltendes, von der Natur in so reicher Fülle gespendetes Nahrungsmittel besteht.

R. Bs.

Die Naturgeschichte des Cajus Plinius Secundus. Ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Prof. Dr. J. C. Wittstein. Leipzig, Greßner & Schramm. 1880. In c. 12 Liefergn. à 2 M.

In einer Reihe moderner naturkundlicher Schriften nimmt sich unser alter Plinius etwas sonderbar aus. Sehr vieles in seinem Werke muß man ja heutigestags mit Lächeln lesen. Plinius ist vielleicht der größte, aber auch fleißigste Kompilator aller Zeiten, er hat aus mehr denn 500 Autoren sein Buch zusammengeschrieben. Dasselbe ist darum eigentlich eine Zusammenfassung fast des ganzen damaligen Wissens, aus dem wir u. a. den Stand der Medizin, der Gewerbe und Künste zu seiner Zeit erkennen können. Dadurch hat das Buch für alle Zeiten einen kulturhistorischen Wert. Hoffentlich werden es recht viele dem Übersetzer Dank wissen, daß er dieses Werk in schöner Ausstattung

und möglichst treuer Übersetzung weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat.

R. Bs.

Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte von **Karl Koppe**, Prof. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage bearbeitet von Dr. Fr. Craemer, Oberlehrer. Mit in den Text eingedruckten Abbildungen. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1882. 2 M. geb. 2,50.

Das Buch giebt auf 196 Seiten eine streng systematische Darstellung der drei Naturreiche. Im zoologischen und botanischen Teile werden die Merkmale der Klassen, Ordnungen und Familien kurz angegeben und einige Arten nur mit ihrem Namen aufgeführt. Im mineralogischen Teile dagegen kommen auch Einzelbeschreibungen vor. Hiernach ist das Buch, wie dies übrigens auch der Verf. im Vorwort sagt, nur zur Wiederholung für Oberklassen bestimmt und müßte eigentlich einen andern Titel haben. Lobend ist die schöne Ausstattung zu erwähnen.

R. Bs.

Der erste Unterricht in der Pflanzenkunde, auf Anschauung gegründet. Von **J. Riedel**, Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Heidelberg. Dritte vermehrte Auflage. Heidelberg, Georg Weiß. 1881. 60 Pfg.

Der Titelzusatz „auf Anschauung gegründet“ könnte doch wohl mit der Zeit auf solchen Werkchen fehlen. Oder will der Verf. damit ein besonderes Verdienst seines Büchleins hervorheben? Dasselbe enthält auf den ersten 40 Seiten 50 ganz schematisch gehaltene Einzelbeschreibungen ziemlich gut ausgewählter Pflanzen, ferner auf etwa 5 Seiten eine „Allgemeine Pflanzenkunde als Resultat des Angeschauten und Erkannten“. Ref. erlaubt sich, aus dem Vorworte folgende Stelle anzuführen: „Die zu beschreibende Pflanze, von welcher jeder Schüler ein Exemplar oder die wichtigsten Organe derselben in der Hand hat, wird unter Anleitung des Lehrers nach allen ihren Teilen angeschaut und durchgesprochen; dann hat er (wer?) das Angeschaute und Erkannte nach dem gegebenen Schema in das Heft einzutragen und zwar so, daß es abwechselnd ein Schüler diktiert, während es die anderen niederschreiben“ (für wen hat denn der Verf. seine Beschreibungen bestimmt?) „Dieses Verfahren bringt ein ganz anderes und regeres Leben in die Klassen. . . . . Dann ist kein Unterricht geeigneter, den Geist zu bilden, dem Schüler Interesse für die Natur und ihre Schönheiten einzuflößen u. s. w., u. s. w.“ Von den Lesern dieses Blattes werden wohl sehr wenige dem Verf. dieses glauben.

R. Bs.

Grundzüge der Anthropologie. Mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheitslehre bearbeitet von **Heinr. Vogel**. Materialien für Naturgeschichte in Oberklassen. Erster Teil. Plauen, Druck und Verlag von F. E. Neupert. 1882. 1,20 M.

Das ist ein recht brauchbares Büchlein. Auf 148 Seiten enthält es gut ausgewählte, ausführlich behandelte Materialien aus dem Gebiete der Anthropologie und der Gesundheitslehre, die dem sich vorbereitenden Lehrer gute Handreichung bieten. Eine ziemlich vollständige Durchsicht des Werkchens hat ergeben, daß die Darstellung recht korrekt ist; wenige nennenswerte Mängel sind Ref. aufgefallen. Aber eine Bemerkung möge hier ausgesprochen werden. Der Verf. hat jedesmal nach der Beschreibung eines Organes oder einer Organengruppe das entsprechende Kapitel aus der Gesundheitslehre folgen lassen, z. B. § 8 das Nervensystem. § 9 Pflege des Nervensystems. Ref. glaubt, daß es für einen bildenden Unterricht besser ist, die Belehrungen aus der Gesundheitslehre möglichst eng an einzelne Sätze über den

Bau und das Leben der Organe anzuschließen. Bei den Bestandteilen der Knochen wäre zu sprechen von der englischen Krankheit, dem Tragen der kleinen Kinder, der richtigen Körperhaltung beim Schreiben, dem Zerbrechen der Knochen u. s. w.

R. Bs.

Leitfaden der Chemie, Mineralogie und Gesundheitslehre für Bürger- und Realschulen, Seminarien, höhere Töchterschulen und verwandte Anstalten, sowie zum Selbstunterricht, unter vorwiegender Berücksichtigung des praktischen Lebens methodisch bearbeitet von Adolf Wang, Lehrer für Naturwissenschaften an der höheren Mädchenschule zu Baden-Baden. Mit 84 Abbildungen. Weinheim. Fr. Ackermann. 1883. 1,80 M.

Die Zusammenstellung der drei genannten Unterrichtsfächer begründet der Verfasser damit, „daß die Mineralogie der Chemie als vorbereitenden Hilfswissenschaft nicht entbehren könne“ und „daß auch für eine klare Auffassung der chemisch-physikalischen Vorgänge im menschlichen Körper chemische Vorbegriffe notwendig sind.“ Mit der Bezeichnung „Gesundheitslehre“ hat der Verf. wahrscheinlich andeuten wollen, daß ihm die kurze Darstellung der Anthropologie nur die Grundlage geben soll für eingehende Belehrungen aus der Gesundheitslehre. Kann man aber ein solches Buch den Bedürfnissen der Realschulen, der Seminarien und der höheren Mädchenschulen zugleich anpassen? Bei der Behandlung des dritten Teiles hat der Verfasser ganz entschieden vor allem die Bedürfnisse der höheren Mädchenschulen im Auge gehabt. — Die ersten 48 Seiten bringen die anorganische Chemie, S. 49—62 die organische Chemie, S. 62—107 die Mineralogie und S. 107—208 die Gesundheitslehre. In der Chemie überwiegt das Technologische das rein Chemische ganz bedeutend. Letzteres wird dadurch manchmal zu dürftig. Manche Erklärungen, die der Verfasser giebt, sollte man doch heutigestags nicht mehr in einem solchen Buche finden, z. B. „Der Sauerstoff bildet mit den Nichtmetallen Säuren“. „Die Oxydationsprodukte der Metalle heißen Basen.“ Auch sonst sind dem Ref. manche Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten aufgestoßen, z. B. S. 1 „Der feste Kohlenstoff ist somit gasförmig geworden.“ S. 6 „Wir atmen Kohlensäure aus. Diese besteht aber aus Kohlenstoff und Sauerstoff und es muß daher der Kohlenstoff in unserm Körper verbrannt werden.“ S. 25 „Der Phosphor erzeugt in offenen Wunden Blutvergiftung“. Mit Chlor (S. 29) kann man nicht immer radikal desinfizieren. — Der mineralogische Teil enthält einen kurzen systematischen Abriß der betreffenden Wissenschaft. So heißt es z. B. S. 75 „Zinnstein ($Sn\ O_2$) tritt gewöhnlich in Kombination der quadratischen Säule mit der quadratischen Pyramide auf und zwar häufig in Zwillingskrystallen. H. 6,5. Sp. G. 7. Schwarz, braun bis lichtgelb; diamantglänzend; durchscheinend bis undurchsichtig. V. d. L. mit Kohle (und etwas Soda) gemischt und erhitzt, wird dem Zinnstein beim Glühen der Sauerstoff entzogen und ein Zinnkorn tritt zu Tage.“ Ist das Mineralogie für Seminarien und höhere Mädchenschulen? — Im dritten Teile treten die Belehrungen über den Bau und das Leben der Organe viel zu stark zurück hinter die Belehrungen über ihre Pflege. Dadurch fehlt manchen dieser Belehrungen die erklärende Unterlage. — Auch bei diesem Buche muß Ref. es betonen, daß es pädagogischer ist, die Belehrungen über die Pflege der Organe an die einzelnen Sätze über ihren Bau und ihr Leben anzuschließen. — Manchmal hat der Verfasser bei seinen Belehrungen doch etwas zu sehr an die zukünftigen Mütter

gedacht. S. 153 heißt es: „Daher tritt — — — die sog. englische Krankheit (Rachitis) auf, meist unter vorhergehendem chronischen Darmkatarrh.“

R. Bs.

Naturgeschichte für Bürgerschulen in drei Stufen. Von Dr. Aloys Pokorny, k. k. Regierungsrat ꝛc. in Wien. Erste Stufe. Die wichtigsten Naturkörper der drei Reiche. Mit 91 Abbildungen. Sechste umgearbeitete und gekürzte Auflage. 80 Pf. Prag 1884. F. Tempsky. Zweite Stufe. Die wichtigsten natürlichen Gruppen der drei Reiche. Mit 100 Abbildungen. Vierte umgearbeitete und gekürzte Auflage. 96 Pf. Dritte Stufe. (?) Das Buch ist eine gekürzte Auflage der „Naturgeschichte für Volks- und Bürgerschulen“ des Verfassers.

Die erste Stufe bietet für jede Lehrstunde eine Art, für das Schuljahr 80 Arten, nämlich 40 Tiere, 30 Pflanzen und 10 Mineralien. Die Auswahl ist im ganzen gut; die Beschreibungen sind recht gut, und jede Art ist (meist sehr schön) bildlich dargestellt. Unter jeder Beschreibung befindet sich eine Anzahl Fragen. Manche derselben, die reine Reproduktionsfragen sind, hätten wohl fehlen können. Bei den Pflanzen ist Ref. mit der Auswahl nicht einverstanden. Er glaubt, daß es besser ist, mit Pflanzen zu beginnen, bei denen die wesentlichsten und der Regel nach vorhandenen Pflanzenteile deutlich vorhanden sind. Sonst lernt der Schüler die Ausnahmen vor der Regel, das Seltenere vor dem Gewöhnlicheren. Die erste Pflanze (Leberblümchen) hat z. B. nur einen unterirdischen Stengel und einen Schaft. Am Stempel sind Griffel und Narbe undeutlich und darum sagt der Verfasser auch: „Aus dem Stempel werden längliche, — — — Früchtchen.“ Das kann den Schüler doch sehr irre führen. Die Behauptung (S. 45), daß aus dem Griffel die süße Frucht (Kirsche) hervorgehe, ist wohl durch einen stilistischen Fehler entstanden. Trotz dieser Ausstellungen hält Ref. das Heft für recht empfehlenswert. — Die zweite Stufe behandelt 50 natürliche Gruppen, von denen 30 auf die Tiere, 15 auf die Pflanzen und 5 auf die Mineralien entfallen. Bald entsprechen diese Gruppen nur Gattungen, bald Familien, Ordnungen, selbst Klassen, da, wie der Verf. richtig bemerkt, die Volks- und Bürgerschulen keine strenge Systematik zu treiben hat. — Das ist ein bedeutender Fortschritt gegen die Lübensche Methode. Jeder Gruppe wird die ausführliche Beschreibung und die Abbildung wenigstens einer Art vorausgeschickt. So folgt z. B. nach einer Beschreibung des Orang Utang (die meisten Autoren schreiben „Utan“) die kurze Anführung von 3 anderen Affen. Von jedem werden in 1—3 Zeilen die wesentlichsten Merkmale angegeben, (das ist ein großer Vorzug des Buches vor vielen andern, die lange Namenreihen mit ganz unwesentlichen, oberflächlichen Notizen geben) und dann folgt das Allgemeine über die Affen. Wegen seiner weisen Beschränkung und guten Bearbeitung hat dem Ref. dieser Teil noch besser als der erste gefallen. Die dritte Stufe liegt nicht vor.

R. Bs.

Sörgel. Fünfzig evangelische Kirchenlieder mit Erläuterungen versehen. Zwei Hefte zu 60 Pf. Essen, Bädeker, 1883.

Das anspruchslose Büchlein enthält die Texte von 50 der gebräuchlichsten Kirchenlieder, zunächst mit Worterklärungen unter jedem einzelnen Verse, sodann mit weiteren Mitteilungen über den Dichter und die Zeit der Abfassung, die biblische Grundlage, den Hauptinhalt und Gedankengang und die

segensreiche Wirksamkeit jedes Liedes — alles knapp und mit Geschick gearbeitet. Ein Anhang giebt an, welche Lieder, bez. Liederverse beim Unterricht in der biblischen Geschichte und im Katechismus Verwendung finden können, eine Zusammenstellung, die gleichfalls dankenswert ist. H.

Zur Nachricht für die Mitarbeiter und Leser.

Meine Gesundheitsumstände nötigen mich, für eine Zeit lang Ausspannung und Ruhe zu suchen. Zwei ältere Freunde und Mitarbeiter, Rektor Horn in Orsoy und Seminarlehrer Hollenberg in Rheydt, werden die Güte haben, mittlerweile die Redaktion des Ev. Schulblattes zu übernehmen.

Abhandlungen und andere Beiträge von größerem Umfange wolle man an Herrn Horn senden, kürzere Artikel (Korrespondenzen u. s. w.) und die Recensionen an Herrn Hollenberg.

Gerresheim, den 1. Mai 1885. F. W. Dörpfeld.

Da noch immer für das Schulblatt bestimmte Sendungen bei Herrn Dörpfeld eingehen, so ersucht derselbe, vorstehende Nachricht in Erinnerung halten zu wollen.

Ich möchte dem Vorstehenden noch einen kurzen Bericht über das jetzige Befinden des Herrn Dörpfeld hinzufügen.

Mit Ende vorigen Jahres trat zu dem alten asthmatischen Leiden eine wohl durch Überarbeiten erzeugte hochgradige nervöse Abspannung, die sich in heftigem Schwindel und Kopfschmerz äußerte. Der Arzt verbot jede geistige Arbeit. Dieses Verbot war eigentlich überflüssig, da schon das Schreiben des einfachsten Briefes den Schwindel und Kopfschmerz bedeutend verschlimmerte. Neben der geistigen Ausspannung verordneten die Ärzte einen Badeaufenthalt in Königsborn und Anwendung der Prof. Örtelschen Diät.

Zu meiner großen Freude habe ich vor einigen Tagen den Gesundheitszustand Dörpfelds bedeutend besser gefunden. Das Allgemeinbefinden hat sich sehr gehoben und die symptomatischen Leiden sind wesentlich zurückgetreten. Der Ruhe bedarf er noch sehr, ernste Lektüre muß er sich noch vollständig versagen; es scheint mir aber der Zeitpunkt nicht mehr sehr fern, wo er mit der altgewohnten Thätigkeit wenigstens wieder einen bescheidenen Anfang machen kann.

Für jetzt möchte ich in seinem Interesse, wie in dem der Sache, der er dient, den Wunsch kräftigst unterstützen, ihm Ruhe zu lassen.

Orsoy, 30. September. 1885. Horn.

Evangelisches Schulblatt.

November 1885.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über Herbarts Ansicht vom Wesen der Seele.

Von O. Foltz, Solingen.

I. Die Seele ist ein einfaches Wesen.

Vor kurzem hat Herr Dr. Dittes die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbarts einer sehr herben und absprechenden Kritik unterzogen.*) Dittes redet von einem „metaphysischen Grundirrtum, aus welchem bei Herbart die falsche Ansicht vom Wesen der Seele und infolge dieser falschen Ansicht eine völlige Verrenkung der Psychologie hervorgegangen" sei. Der tote Punkt der ganzen Philosophie Herbarts ist nach seiner Meinung der Begriff des Seins. Herbarts Philosophie soll einen „disharmonischen, widerspruchsvollen, sich selbst zersetzenden" Charakter tragen, weil Herbart angeblich sein Leben lang zwischen Erfahrung und Metaphysik hin und her schwankte u. s. f. — Das sind zunächst Behauptungen des Herrn Dr. Dittes, die als solche kein Interesse für uns haben; da aber Dittes auch den Versuch gemacht hat, seine Vorwürfe wenigstens zum Teil zu begründen, so ist es wohl der Mühe wert, ihn zu hören und seine Ausstellungen sorgfältig zu prüfen.

Niemand scheidet gern von liebgewordenen Meinungen und Überzeugungen. Die Wahrheit jedoch verhält sich vornehm ablehnend gegen unsere subjektiven Neigungen und Gewohnheiten, und eine irrtümliche Ansicht hört darum nicht auf irrtümlich zu sein, weil sie uns ans Herz gewachsen und mit unserm ganzen Denken aufs innigste verflochten ist. Sollte also Herr Dr. Dittes recht haben, so müssen alle Freunde und Anhänger der Herbartschen Psychologie sich wohl oder übel zu einer Reform ihrer Theorie des Seelenlebens entschließen; ja Dittes verdient aufrichtigen Dank für die Belehrung, daß wir (allerdings in guter Gesellschaft, d. h. im Verein mit Herbart) einem groben Irrtum uns hingegeben haben. Wer wollte denn wohl eine „völlig verrenkte" Psychologie die seine nennen? Wenn wir also ihre Mißgestalt erkennen; nun wohl, so sagen wir uns von ihr los. Dem guten Freunde aber, der uns die Augen öffnete, wollen wir nicht zürnen, sondern von Herzen dankbar sein. Auf der anderen Seite aber darf

*) Vgl. Pädagogium, herausgegeben von Dr. F. Dittes. Maiheft 1885, S. 505 ff.

der wohlmeinende Freund auch nicht erwarten, daß wir leeren Behauptungen irgend welches Gewicht beilegen; wir fordern überzeugenden Beweis, und Herr Dr. Dittes wird nichts dagegen einzuwenden haben, wenn wir seine kritischen Erörterungen recht eingehend prüfen. Heute soll uns darum nur die eine Frage beschäftigen, ob die Seele ein einfaches oder ein zusammengesetztes Wesen sei.

Herbart lehrt: „Die Seele ist ein einfaches Wesen; nicht bloß ohne Teile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in ihrer Qualität."*) Diesen

*) Herbart, Lehrbuch zur Psychologie. 2. Aufl. § 150 ff. Zur schärferen Umgrenzung seines Seelenbegriffs und in der Absicht, Mißverständnissen vorzubeugen, fügt Herbart a. a. O. der eben mitgeteilten Erklärung noch eine Reihe von negativen Urteilen hinzu, welche sich auf die Raum- und Zeitlosigkeit der Seele und die ursprünglichen Seelenvermögen beziehen. Herr Dr. Dittes läßt die ganze Stelle abdrucken und knüpft daran (a. a. O. S. 508) folgende Bemerkungen: „Ich gestehe offen, daß ich, so oft ich seit einem Menschenalter die obigen Herbartschen Bestimmungen durchdacht und summiert habe — und das ist sehr oft geschehen — stets auf das Ergebnis Null gekommen bin. Ja ich muß beifügen: Null nicht bloß in der Wirklichkeit, im Sein an sich, sondern auch Null in Gedanken, in unserem Vorstellen. Denn ein solches Wesen, wie es Herbart hier definiert, kann nicht nur nicht existieren, eben weil es ein Nichts ist (?), sondern es kann auch nicht gedacht werden, weil es ungereimt ist, sich ein Bild von einem Dinge zu machen, dessen Merkmale alle (?) negativ sind." An einer späteren Stelle (S. 521) wird noch gesagt, Herbart habe die Qualität der Seele durch eine ganze Menge von Negationen bestimmt.

Also Herbart hätte die Qualität der Seele durch eine ganze Menge von Negationen bestimmt? Herbart, der selber lehrt: „Eine Negation setzen heißt soviel, als ein Gesetztes aufheben" —? Wir wollen doch sehen. Wie entsteht denn z. B. das Urteil: Die Seele hat keine Teile? Doch offenbar aus der Vergleichung der einfachen Seele mit einem zusammengesetzten Dinge, etwa dem Gehirn oder einem Teile desselben. Das Gehirn ist nicht eine regellose Anhäufung von Atomen, sondern eine (allerdings nur formale) Einheit, deren Elemente innig miteinander verbunden sind. Ist nun etwa auch die Seele nur eine solche formale Einheit, räumlich ausgedehnt und aus Teilen zusammengesetzt? Nein! antwortet Herbart: Die Seele ist nicht ausgedehnt, hat keine Teile. Herbart ist also, indem er dieses Urteil fällt, gar nicht mit der Qualität des wahrhaft Seienden beschäftigt, sondern er zeigt sich nur bemüht, eine ungereimte Vorstellung des Lesers zurückzuweisen. Der große Denker macht sich auch nicht entfernt der Absurdität schuldig, uns zu sagen, was die Seele nicht ist, und nur dieses Nichtsein dem Seienden als negatives Attribut aufzubürden; er warnt uns vor der naheliegenden Gefahr, in unseren Begriff der Seele Bestimmungen aufzunehmen, die ungereimt und mit den Thatsachen des Bewußtseins nicht in Einklang zu bringen sind. Ebenso verhält es sich mit den übrigen „Negationen." Wenn Herbart z. B. sagt: „Die Seele ist keine in ursprünglicher Selbstthätigkeit begriffene Substanz in Leibnitz's Sinne" — so liegt die Absicht und die Berechtigung dieses Ausspruches für jeden Kundigen klar zu Tage. Schon Leibnitz hatte gelehrt, die Seele sei ein einfaches Wesen; allein Leibnitz dachte die Seele als ein ursprünglich Wirkendes, als die alleinige Ursache ihrer Vorstellungen (Vgl.

Satz stellt Herbart hin — ohne Beweis, aus dem einfachen Grunde, weil er den längst (in der Metaphysik) geführten Beweis hier, d. h. im Lehrbuch der Psychologie nicht noch einmal vortragen wollte. Wir wollen nun heute nachzuweisen versuchen, daß die Annahme der Einfachheit der Seele nicht eine willkürlich aufgestellte Lehre, sondern das Ergebnis eines vom Gegebenen ausgehenden, streng logischen Denkens ist.

Herr Dr. Dittes sagt in seinem „Lehrbuch der Psychologie" (2. Aufl. S. 33 ff.): „Die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit unserer sinnlichen Thätigkeiten und Vorstellungen setzt ein aus vielen Elementen bestehendes Seelenwesen voraus. In einem schlechthin einfachen Wesen wäre eine Vielheit und Verschiedenartigkeit der Leistungen und Gebilde ganz unmöglich: alle Eindrücke müßten zu einem formlosen Chaos verschwimmen. Und wenn die Seele ohne jede Ausdehnung wäre, wie könnte sie zu den Vorstellungen des Räumlichen gelangen? . . . Jedes Seelenelement kann als ein einzelnes Sinnesvermögen gedacht werden, welches mit einer Hirnzelle in Verbindung steht; auf diese Weise läßt sich die Mannigfaltigkeit der Seelenakte und Seelengebilde sehr wohl begreifen. Da nun aber alle Empfindungen, Wahrnehmungen u. s. w. einer Seele, obwohl sie einzeln entstehen und fortdauern, doch in mannigfache Beziehungen zu einander treten, . . . so ist anzunehmen, daß die Seelenelemente nicht voneinander isoliert sind, sondern miteinander innig zusammenhängen und kommunizieren, also eine geschlossene Einheit, eben eine Seele bilden. Nicht Einfachheit, wohl aber Einheit kommt der Seele zu."

Flügel, Probleme der Philosophie, S. 56 ff.). Da nun aber Herbart die Ungereimtheit des absoluten Werdens und die Unmöglichkeit klar erkannt hatte, ein ursprüngliches Kraftwesen absolut zu setzen; da er ferner voraussehen konnte, man werde seine Theorie mit der des Leibnitz vergleichen, so mußte er jene irrigen Anschauungen seines großen Vorgängers ausdrücklich ablehnen. Der Vorwurf, Herbart habe die Qualität der Seele durch eine Menge von Negationen bestimmt, ist mithin gänzlich hinfällig.

Völlig aus der Luft gegriffen ist auch die andere Anklage, als habe Herbart mit den §§ 150—152 seines „Lehrbuchs" an seine Leser die Forderung gestellt, sich ein Bild von einem Dinge zu machen, dessen Merkmale alle negativ sind. Herbart sagt: Die Seele ist ein einfaches Wesen. Mit dieser positiven Aussage erklärt er jeden Versuch, sich ein Bild, eine Vorstellung von der Seele zu entwerfen, für eine Thorheit. Denn das Einfache ist niemals Objekt der Wahrnehmung oder Vorstellung, es kann nur gedacht werden; jedes Bild eines Punktes ist bekanntlich kein Punkt, sondern ein Fläche. Wir sollen uns also kein Bild von der einfachen Seele machen wollen, weil es unmöglich ist. Von negativen Merkmalen der Seele findet sich aber bei Herbart keine Spur, wie wir schon gesehen haben. Wenn Herbart, um falsche Vorstellungen des Lesers in ihre Schranken zu verweisen, seiner positiven Erklärung über das Wesen der Seele eine Reihe von negativen Urteilen hinzufügt, so ist es ihm sicherlich nicht im Traume eingefallen, jemand (und noch dazu ein so kluger Mann, wie Herr Dr. Dittes) könne darin eine Aufforderung erblicken, sich

Wir haben jetzt die Seelenlehre der beiden Gegner in ihren Grundzügen vor Augen. Nach Herbart ist die Seele ein einfaches, nach Dittes ein zusammengesetztes Wesen. Wer hat nun recht? Oder vielmehr, da es nicht darauf ankommt, daß einer von beiden recht behalte: wie müssen wir die Seele denken, damit wir den Thatsachen des Bewußtseins gerecht werden.

Die Psychologie hat die Aufgabe, die Thatsachen der inneren Wahrnehmung (das Empfinden, Vorstellen u. s. w.) zu erklären, begreiflich zu machen; und einem Erklärungsversuch unbezweifelter Erscheinungen des Seelenlebens verdankt der Begriff der Seele erst seine Entstehung. Die Seele nämlich ist nicht gegeben, wie etwa das Selbstbewußtsein, sondern sie wird zu den Thatsachen des Bewußtseins hinzugedacht. Man mag sich selber beobachten, so oft und so lange man will: immer wird nur eine Mehrheit von Empfindungen, Vorstellungen u. s. w., nie wird die Seele als der beharrende Träger der wechselnden inneren Zustände zum Vorschein kommen. Was kann uns nun veranlassen, überhaupt von einer Seele zu sprechen? Warum bleiben wir nicht bei dem Gegebenen stehen? Mit welchem Rechte überschreiten wir das Gebiet der innern Erfahrung? Vielleicht wird es manchen Lesern nicht unlieb sein, wenn wir den Sinn dieser Frage erst an einem anderen Beispiele verdeutlichen.

Sehen wir einen Menschen lachen oder weinen, so nehmen wir an, er sei heiter gestimmt oder von Kummer gebeugt. Wahrgenommen aber haben wir nur das Lachen und Weinen, also Vorgänge im Organismus des andern, Freude und Kummer hingegen sind von uns als die psychischen Ursachen jener Vorgänge hinzugedacht. Wir glauben in diesem Falle die bestimmten

---

aus diesen negativen Bestimmungen ein Bild der Seele zusammenzusetzen. Man begreift nicht, wo Herr Dr. Dittes seine Gedanken gehabt hat in dem Augenblicke, da er dem scharfsinnigen Herbart eine solch offenkundige Thorheit vorzurücken den Mut fand. Einfache Begriffe lassen sich nicht deutlich, wohl aber klar machen; und daß zur Klarstellung eines Begriffs unter Umständen auch negative Urteile verwendbar sind, soll uns Herr Dr. Dittes selber bezeugen. In seiner Logik*) lehrt er: „daß bildliche, sowie negative Begriffsbestimmungen zur Vorbereitung oder auch zur schärferen Ausprägung einer strengen Erklärung oft recht dienlich sein können, läßt sich . . . nachweisen.“ Es ist wahr: Herbart hat von diesem Recht, das ihm die Logik verlieh, an jener Stelle einen sehr umfassenden Gebrauch gemacht, aber doch nur aus dem Grunde, weil ihn die Vielheit der psychologischen Irrlehren, die zu seiner Zeit gehegt und gepflegt wurden, dazu nötigte. Will man sich etwas vorstellen bei dem Worte „Seele“, so muß man die Seele nicht an und für sich, in ihrem ruhenden Sein, sondern als Träger der Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen ins Auge fassen. Was in diesem Falle vorgestellt wird, ist zwar nicht die Seele, aber es sind doch Zustände der Seele, die als solche auf die Seele als ihren Träger zurückweisen.

*) Praktische Logik von Dr. Dittes, 3. Aufl. S. 31.

Ursachen der beobachteten Veränderungen zu kennen, und niemand dürfte geneigt sein, die Berechtigung unseres Glaubens allgemein zu bestreiten. Allein wir führen überhaupt jede Veränderung als Wirkung auf irgend eine (vielleicht noch unbekannte, erst zu suchende) Ursache zurück, die notwendig müsse herzugekommen sein, um die Veränderung zu erzeugen. Und doch sind Ursachen nicht gegeben. Man kann es nicht sehen, daß der Wind den Baum schüttelt, die Wärme den Aggregatzustand der Materie und ihr Volumen verändert. Die Beobachtung läßt uns nur den Wechsel der Erscheinungen, eine vielleicht regelmäßige Aufeinanderfolge gewisser Vorgänge, nicht aber den notwendigen, kausalen Zusammenhang zwischen denselben erkennen. So ist also der Begriff der Kausalität nicht unmittelbar der Erfahrung entnommen; gleichwohl wird derselbe durch ein notwendiges Denken auf Veranlassung der Erfahrung gebildet. Denn mannigfaltige Veränderungen sind als nicht wegzuleugnende Thatsachen der Außen- und Innenwelt gegeben; ein scharfes Nachdenken aber über den Begriff der Veränderung führt zu der Einsicht, daß ein absolutes (ursachloses) Werden unmöglich ist; folglich muß jede Veränderung ihre Ursache haben. Wir schließen also (und zwar nicht willkürlich, sondern auf Geheiß der Erfahrung) von der Unmöglichkeit des absoluten Werdens auf die Notwendigkeit der Kausalität.*) Sehen wir nun zu, ob sich auf eine ähnliche Weise die Überschreitung der Erfahrung, welche im Begriff der Seele liegt, rechtfertigen läßt.

Wir empfinden den Glanz und die Farbe, Töne und Geräusche, Druck und Wärme u. s. f.; wir stellen vor Bäume und Häuser, Tiere und Menschen u. s. f.; wir denken mathematische, kausale u. s. w. Beziehungen. Was sind nun Empfindungen, Vorstellungen, Gedanken? Können sie für sich bestehen? Haben sie ein unabhängiges Dasein? Oder bedürfen sie der Anlehnung an ein anderes, so daß sie nicht sein würden, wenn das andere nicht wäre; aufhören würden zu sein, sobald das andere aufgehoben werden könnte? — Jede Vorstellung ist ein Vorgang, ein Prozeß, ein Ereignis, ein Zustand, ein Geschehen in uns. Der Zustand aber setzt ein Wesen voraus, dessen Zustand er ist; das Geschehen weist hin auf einen Träger, mit dem oder in dem etwas geschieht. Eine Bewegung ohne ein Bewegtes, ein Vorstellen ohne ein vorstellendes Wesen — ist ein unvollziehbarer Gedanke. Der Vogel fliegt, der Stein fällt; beide bewegen sich. Allein nichts — kann sich nicht bewegen, d. h. der Begriff der Bewegung (eines Vorgangs, eines Geschehens) hat gar keinen Sinn, sobald man die Beziehung desselben auf ein Etwas, das sich bewegt, aus dem Auge verliert. Dieselbe Bewandtnis hat es mit dem

*) Vgl. Herbart, Lehrbuch zur Einleitung. § 125—130. Flügel, Probleme der Philosophie. S. 8 ff.

Begriff der Vorstellung. Von einem Vorstellen könnte gar nicht die Rede sein, gäbe es nicht ein Wesen, das die Vorstellung hat, als inneren Zustand erlebt, in dem das Vorstellen sich vollzieht. Dieses vorstellende Wesen nun nennen wir Seele. Die Existenz der Seele also können wir darum nicht bezweifeln, weil das Vorstellen als Thatsache gegeben ist. Was die Seele aber an und für sich betrachtet sei, wissen wir nicht. Es bleibt auch zunächst noch ganz unbestimmt, ob der Träger der Vorstellungen einfach oder zusammengesetzt, materiell oder immateriell sei; ob man einen oder mehrere Träger anzunehmen habe. In jedem Falle ist die Erkenntnis der Seele eine mittelbare, d. h. durchs Denken aus den gegebenen Thatsachen abgeleitete Erkenntnis. Wir schließen so:

Jedes Geschehen setzt ein Seiendes voraus;
nun ist das Vorstellen eine eigentümliche Form des Geschehens:
mithin liegt dem Vorstellen ein reales Wesen zu Grunde.

Der Schluß ist logisch korrekt; Zweifel an seiner Bündigkeit könnten sich nur gegen den Obersatz richten. Obgleich nun dieser eines direkten Beweises nicht fähig ist, so folgt er doch mit Notwendigkeit aus der Unmöglichkeit des Gegenteils. „Eine selbständige Kraft ohne einen Träger, von welchem sie ausgeht, setzen, heißt das Nichtseiende, Relative als Seiendes und zwar als Absolutes setzen."*) Übrigens wird sich ein unbefangenes Denken auch ohne ein deutliches Bewußtsein der Widersprüche, die im Begriff des absoluten Werdens liegen, gegen die Anerkennung jenes Satzes nicht sträuben. Man fühlt gleichsam das Widersprechende der entgegengesetzten Annahme, und wer sich die Frage vorlegt: Kann ein Vorstellen stattfinden ohne ein Wesen, das da vorstellt? — verneint dieselbe, sobald er sie versteht. „Es findet somit der Gedanke der Vorstellung seinen Abschluß in dem Gedanken des vorstellenden Wesens.**)

Nun jedoch erhebt sich die für unsere Untersuchung maßgebende Frage: Ist die Seele ein einfaches, oder ein zusammengesetztes Wesen? Herr Dr. Dittes hält, wie wir wissen, die Annahme eines einfachen Seelenwesens mit der Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit der psychischen Leistungen und Gebilde, sowie mit der Thatsache des räumlichen Vorstellens für unvereinbar. Er hebt (a. a. O. S. 33) mit Recht hervor, daß „die Vorstellung des Blauen nicht mit der des Gelben, die des Rauhen nicht mit der des Warmen, die des Süßen nicht mit der des Viereckigen (!), die der Farbe nicht mit der des Tones" — zusammenfällt, d. h. zu einem formlosen Chaos verschwimmt. Wenn er aber daraus folgert, die Seele bestehe aus vielen Elementen, so drückt er sich nicht genau aus; es müßte heißen: Die Seele besteht aus genau ebenso vielen Elementen, als sie Vorstellungen hat. Denn wenn nicht einmal

*) Vgl. den genauen Beweis bei Flügel a. a. O. S. 52 ff.
**) Vgl. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, 3. Aufl. I. Bd. S. 59.

die Vorstellung des Süßen mit der des Viereckigen sich verträgt: welche Vorstellungen sollten dann wohl so friedfertig gesinnt sein, um in demselben Seelenelement miteinander hausen zu können?! Die Seele würde demnach einen Entwicklungsprozeß zu durchlaufen haben in dem Sinne, daß sie an Größe allmählich zunimmt; sie wäre klein und unscheinbar in dem Kinde, groß und größer in dem gebildeten, gelehrten Manne. In diesem Falle dürfte es ohne Zweifel als eine weise Einrichtung der Natur zu betrachten sein, daß unser Wissen Stückwerk ist und bleibt, daß selbst Männer wie Leibnitz und A. v. Humboldt doch auch nicht alles wußten; denn sonst möchte die Seele zu groß werden für unsere beschränkten Köpfe und irgend einmal im Drange ihrer Entwicklung ihre Behausung, d. h. unsern Schädel, sprengen. Oder erklärt sich vielleicht die Dürftigkeit jedes Einzelwissens aus dem Umstande, daß für jeden Menschen eine Zeit kommt, wo etwa neu anzubildende Seelenelemente (der Ausdruck rührt von Herrn Dr. Dittes her, a. a. O. S. 60) keine Hirnzelle mehr vorfinden, mit der sie in Verbindung treten könnten, da alle Hirnzellen ihre Dienste schon versagt haben? — Doch sehen wir davon ab, um den Bedenken des Herrn Dr. Dittes gegen die Annahme eines einfachen Seelenwesens näher zu treten.

Die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit unserer Vorstellungen versteht sich allerdings von selbst, wenn man jeder Vorstellung einen besondern Träger, jedem Träger (Seelenelement) nur eine einzige Vorstellung zuerkennt. Hätte darum die Psychologie nur das eine Problem der Besonderung unserer Vorstellungen zu lösen, so würden wir Herrn Dr. Dittes unbedingt zustimmen und mit ihm die Seele für ein zusammengesetztes Wesen erklären; denn die einfachste Lösung ist immer die beste. Nun redet man aber auch von einer Enge des Bewußtseins; wir haben Vorstellungen von Dingen mit mehreren Merkmalen; wir können vergleichen, urteilen, schließen, Begriffe bilden; endlich schreiben wir alle unsere Vorstellungen, Gefühle u. s. w. uns selbst als einem und demselben Individuum zu. Kann Herr Dr. Dittes auch diese Thatsachen erklären? Bevor wir an die Beantwortung dieser Frage gehen, wollen wir doch erst überlegen, ob denn wirklich, wie Herr Dr. Dittes behauptet, die Vorstellungen in ein unterschiedsloses Eins zusammenfallen müßten, sofern sie in einem einfachen Wesen vereinigt wären.

Die Möglichkeit, daß ein einfaches Wesen überhaupt eine Mehrheit von qualitativ und quantitativ verschiedenen inneren Zuständen erlebe, ist von vornherein ausgeschlossen, wenn man die eigenartige Natur jenes Wesens als die alleinige und zureichende Ursache seiner inneren Zustände betrachtet. Denn: gleiche Ursachen, gleiche Wirkungen; nun ist jedes einfache Wesen sich stets selbst gleich: also ist an qualitative oder quantitative Unterschiede in den Zuständen dieses Wesens nicht entfernt zu denken. Nötigt uns nun dennoch die Erfahrung zur Anerkennung solcher Unterschiede, so muß man allerdings unter

der Voraussetzung jener absoluten, keiner fremden Anregung bedürfenden Aktivität der einfachen Wesen die Seele als aus vielen Elementen zusammengesetzt denken. — Allein jene Voraussetzung ist eben falsch. Die Vorstellungen enthalten zwar nichts von außen Aufgenommenes, jedoch entstehen sie nicht von selbst, „sondern werden unter äußeren Bedingungen erzeugt und ebensowohl von diesen, als von der Natur der Seele selbst ihrer Qualität nach bestimmt.“*) Bekanntlich ist auch die Quantität (Stärke) der Empfindungen von äußeren Bedingungen abhängig. — Auf Herbarts Theorie der Störungen und Selbsterhaltungen werden wir später zurückkommen; vorläufig sei hinsichtlich der verschiedenen Qualität der Empfindungen nur daran erinnert, daß die Antwort sich nach der Frage richtet und die Reaktion der Aktion entspricht. Stürmen also verschiedene Sinnesreize auf dasselbe einfache Wesen ein, so muß sich dieses gegen den Reiz a anders verhalten, als gegen den Reiz b. Entspricht etwa dem Sinnesreiz a die Empfindung x, so dem Sinnesreiz b die Empfindung y, weil gleiche Wirkungen bei ungleichen Ursachen unmöglich sind. Ein einfaches Wesen kann also recht wohl und wird unfehlbar verschiedene Empfindungen erzeugen, wenn es in verschiedener Art zur Thätigkeit angeregt, bestimmt, genötigt wird.

Um nun dem Chaos zu entrinnen, das nach der Meinung des Herrn Dr. Dittes notwendig eintreten müßte, sobald mehrere Empfindungen von abweichender Qualität in demselben Wesen zusammenträfen, könnte man annehmen, daß jede Empfindung mit ihrer Veranlassung (dem Reize) spurlos verschwinde, und daß die Seele in jedem Augenblick nur eine einzige Empfindung zu erleben fähig sei. Obschon nun die Enge des Bewußtseins eine Thatsache ist, so lehrt doch jeder Blick auf unsere Umgebung die Möglichkeit des gleichzeitigen Auftretens vieler Empfindungen. Ferner bezeugt die Erfahrung, daß die Empfindungen nicht aufhören mit dem Reiz, der sie hervorrief; es bleiben Spuren von ihnen, Vorstellungen zurück, die, einmal entstanden, ihrer Qualität nach unverändert fortdauern, wenn sie auch zeitweilig verdunkelt, aus dem Bewußtsein verdrängt werden.**) Jene Annahme ist also unzulässig und bringt uns keinen Schritt weiter. Immer noch schwebt uns das „Chaos“ als drohendes Gespenst vor Augen.

Gewiß würden die Empfindungen des Blauen und Gelben, zusammentreffend in einem einfachen Wesen, nicht gesondert bleiben, sondern etwa zu der Empfindung des Grünen zusammenfließen, und ebenso würde aus den Tönen f und a die Tonempfindung g resultieren, wenn — die Empfindungen in irgend einem Sinne als Bewegungszustände aufgefaßt werden dürften. Denn

*) Vgl. Herbart, V. S. 289. Volkmann, a. a. O. S. 70 ff. Dittes, a. a. O. S. 28 ff.

**) Vgl. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. S. 40 ff.

bekanntlich läuft eine Kugel, welche gleichzeitig von Osten und Süden her angestoßen wird, weder nach Westen noch nach Norden, sondern etwa nach Nordwesten; die beiden Bewegungen also, welche den einzelnen Antrieben entsprechen würden, gehen in eine mittlere Bewegung zusammen. Qualität der Empfindung jedoch und Bewegung sind völlig disparate Begriffe, wie auch Herr Dr. Dittes recht wohl weiß. „Die Ätherschwingungen," sagt er a. a. O. S. 28, „sind weder blau noch gelb, weder hell noch dunkel, weder kalt noch warm; sie haben keine Farbe, kein Licht, keine Temperatur, sondern nur Bewegung." Wir unterschreiben diesen Satz und fügen noch hinzu, daß die Bewegung ein rein äußerer Vorgang ist, ein Wechsel in der räumlichen Beziehung des einen Körpers zu andern. Die Bewegung kann wohl, indem sie z B. einen Zusammenstoß herbeiführt, die Veranlassung werden zu einer Veränderung des Körpers, ist aber an sich keine Veränderung: der bewegte Körper ist mit dem ruhenden völlig identisch. — Die Empfindung hingegen ist ein innerer, qualitativ bestimmter Zustand, durch welchen die Seele ihre Eigenart anderen Wesen gegenüber zur Geltung bringt; sie ist ein Erlebnis des einfachen Wesens, ein Moment seiner inneren Entwicklung. Wenn ich das Tintenfaß zehnmal aufhebe und wieder niedersetze, so ist es für das Tintenfaß immer noch ebenso gut, als hätte gar keine Bewegung stattgefunden; mit jeder Empfindung aber, welche die Seele erzeugt, ist ein bleibender Erfolg gewonnen, der die ganze spätere Thätigkeit der Seele mit beeinflußt. Sind nun also Empfindung und Bewegung ganz disparate Erscheinungen, so ist man durchaus nicht zu der Erwartung berechtigt, die Empfindungen des Blauen und Gelben würden in der einfachen Seele ebenso in die Empfindung des Grünen zusammenfließen, wie aus dem gleichzeitigen und mehrseitigen Anstoß eines Körpers eine mittlere Bewegung resultiert; vielmehr verlangt die Metaphysik in Übereinstimmung mit der Erfahrung, daß jede Empfindung als das, was sie ist, d. h. unverändert fortdauere.*)

„Zugegeben auch, was ich übrigens nie geleugnet habe," möchte Herr Dr. Dittes sagen, „daß nämlich Empfindungen sich nicht wie Bewegungen verhalten: mehrere Empfindungen, vereinigt in demselben einfachen Wesen, müßten dennoch zu einem formlosen Chaos verschwimmen." — Aber warum denn in aller Welt müßte das geschehen? Etwa wieder aus dem Grunde, weil wir uns das Zusammensein gesonderter Empfindungen in einem einfachen Wesen nicht vorstellen können? Wird Herr Dr. Dittes im Ernste behaupten wollen, die Vorstellbarkeit, die Zugänglichkeit eines Gedankens für das Bestreben, ein anschauliches Bild zu gewinnen, sei das Maß aller Wahrheit? Oder hätte

*) Über die Anwendung des Gesetzes der Beharrung auf Vorstellungen vgl. Volkmann, a. a. O. S. 180 ff.

uns Herr Dr. Dittes seine eigentlichen Gründe für die Unverträglichkeit mehrerer Vorstellungen in einem einfachen Wesen nur verschwiegen? Dann möchten wir ihn bitten, uns doch diese Gründe zu nennen; wir werden uns von Herzen gern belehren lassen.

Die Seele ist kein Gefäß, in welches man die Empfindungen (die in diesem Falle allerdings eine recht unklare Mischung ergeben würden) als ebenso viele Flüssigkeiten hineingießen könnte. Die Empfindungen sind intensive Zustände, die als solche keinen Raum beanspruchen; und die Fähigkeit der Seele, gleichzeitig mehrere, qualitativ verschiedene Zustände zu erleben, reicht genau ebenso weit, wie die Möglichkeit der gleichzeitigen Wechselwirkung eines einfachen Wesens mit mehreren, qualitativ verschiedenen anderen Wesen. Kann Herr Dr. Dittes nachweisen, daß eine solche Möglichkeit nicht besteht, dann, aber auch nur dann, wollen wir seine Behauptung als wirklich begründet gelten lassen, daß die Mannigfaltigkeit und Geschiedenheit der psychischen Gebilde in einer schlechthin einfachen Seele unmöglich sei. Es mag sein, daß jene Möglichkeit eine eng begrenzte ist; eng begrenzt ist ja auch, wie wir alle wissen, der Kreis unserer gleichzeitigen Bewußtseinsinhalte. An und für sich betrachtet aber steht die Einfachheit der Seele der Vielheit gleichzeitiger Empfindungen so wenig hindernd im Wege, daß aus der vorausgesetzten Einfachheit allein nicht einmal die Enge des Bewußtseins abgeleitet werden kann. Das hat nicht nur Herbart erkannt, sondern u. a. auch Lotze, wie denn überhaupt die Lehre von der Einfachheit der Seele nicht ein specifisch Herbartisches Dogma ist.*)

Aber Herr Dr. Dittes hat noch einen andern Grund gegen die Berechtigung der Annahme eines einfachen Seelenwesens ins Feld zu führen. Er sagt (a. a. O. S. 34): „Wenn die Seele ohne jede Ausdehnung wäre, wie könnte sie zu den Vorstellungen des Räumlichen gelangen? Es fielen ja dann alle Empfindungen und Wahrnehmungen in denselben mathematischen Punkt, und es könnte daher nicht die leiseste Ahnung von einer Linie, einer Fläche, einem Körper, einer Größe, einer Gestalt, einer Entfernung u. s. w. entstehen.“ — Nach der Ansicht des Herrn Dr. Dittes ist mithin die Vorstellung des Ausgedehnten selbst ausgedehnt; die des Kreises ist kreisrund, die des Dreiecks ist dreieckig. Dann ist wohl auch die Vorstellung des Süßen — süß, die des Kalten — kalt; die Vorstellung von 1 kg hat — ein bestimmtes Gewicht?! Doch lassen wir das. Es seien gegeben zwei gefärbte Punkte, x und y; die Entfernung zwischen beiden soll aufgestellt, zum Bewußtsein gebracht werden. Wenn wir die Seelenlehre des Herrn Dr. Dittes zu Rate ziehen, so ist x Zustand des Seelenelementes a, y des Seelenelementes b; die Bestimmung der Entfernung beider Punkte aber setzt das gleichzeitige Vorstellen von x und y in demselben

*) Vgl. Lotze, Mikrokosmus, I. S. 222 ff. Volkmann, a. a. O. S. 69, 72 ff.

einfachen Wesen voraus. Denn werden x und y nicht gleichzeitig vorgestellt, so kann keine Vergleichung derselben rücksichtlich ihrer Lage stattfinden; auf eine derartige Vergleichung aber stützt sich das Urteil: x ist 5, 7 u. s. w. cm von y entfernt. Sind x und y nicht Vorstellungen desselben einfachen Wesens, so ist wiederum eine Vergleichung unmöglich, da a nicht weiß und wissen kann, was in b, b nicht, was in a vorgeht. Das Seelenelement a also stellt vor den Punkt x ohne Rücksicht auf y; das Seelenelement b sieht den Punkt y, ohne von x eine Ahnung zu haben; beide also haben offenbar weder Veranlassung noch Befähigung, x und y in Beziehung aufeinander, d. h. hier räumlich getrennt vorzustellen: ein räumliches Vorstellen kommt überhaupt nicht zustande. — Nehmen wir ein anderes Beispiel. Der Leser ziehe eine Linie. Jede Stelle, welche die Feder berührt, löst eine Empfindung in der Seele aus. Diese vielen Empfindungen, obschon der Qualität nach gleich, dürfen nicht zusammenfallen, weil wir sonst einen Punkt sehen würden; sie dürfen aber auch nicht isoliert bleiben, sondern müssen miteinander verschmelzen, weil sonst die Linie zerbröckeln würde in eine unbestimmte Anzahl von Punkten. Um nun jenes Zusammenfallen zu verhindern, wird Herr Dr. Dittes die vielen Empfindungen an ebenso viele Elemente verteilen, die in einer Linie nebeneinander liegen; so entgeht er der Scylla, um desto unvermeidlicher der Charybdis zur Beute zu werden: die Teile hat er in der Hand, fehlt leider nur — das räumliche Band! Die Empfindungen sind isoliert, können nicht miteinander verschmelzen, und darum ist es der Seele unmöglich, von der Wahrnehmung der einzelnen Raumelemente zur Auffassung der Gesamtheit jener Elemente, d. h. der Linie überzugehen. Die notwendige Verschmelzung der Empfindungen fordert gebieterisch deren Zusammen in einem einfachen Wesen.

Der Gedanke des Herrn Dr. Dittes, die räumliche Ausdehnung der Seele zum Erklärungsprincip der Vorstellungen des Räumlichen zu machen, war so unglücklich wie nur immer möglich. Auch in diesem Punkte scheint die leidige Sucht, doch ja im Kreise des Vorstellbaren zu verharren, für Herrn Dr. Dittes maßgebend gewesen zu sein. Die Vorstellung des Räumlichen scheint nach der Theorie unseres Gegners gar keiner besonderen Erklärung zu bedürfen, sondern sich von selber zu verstehen. Man kann sich das so hübsch vorstellen, wie die Empfindungen nebeneinander liegen und in ihren Raumverhältnissen ein getreues Abbild des wahrgenommenen Gegenstandes liefern; und in der Freude über die Leichtigkeit, womit man die vermeintliche Erklärung des Raumvorstellens gewonnen, vergißt man ganz, daß es nicht Aufgabe der Psychologie sein kann, sich um jeden Preis populären Meinungen und Vorurteilen anzubequemen, daß die Wissenschaft vielmehr berufen ist, die Thatsachen des Bewußtseins denkbar zu machen. Herr Dr. Dittes täuscht sich im Punkte des räumlichen Vorstellens auf eine fast unbegreifliche Weise. Nicht bloß

Herbart und seine Jünger, sondern u. a. auch Lotze und Wundt haben für ihn vergeblich geschrieben. Von dem Verfasser eines Lehrbuches der Psychologie und Logik, von einem Manne, der über Herbarts Philosophie ziemlich wegwerfend urteilt, wird man doch annehmen dürfen, daß er Lotze kenne. Wie es nun aber möglich sein soll, daß jemand die Metaphysik oder auch nur die Grundzüge der Psychologie von Lotze gelesen, durchdacht und verstanden haben und dennoch versuchen könne, die räumliche Ausdehnung der Seele als Erklärungsprincip der Vorstellung des Räumlichen zu benutzen, ist mir ein vollständiges psychologisches Rätsel. Lotze sagt z. B. an einer Stelle: „Wollte man sich die Seele selbst als ein ausgedehntes Wesen denken, so würden allerdings die Eindrücke auf der Netzhaut sich mit ihrer ganzen geometrischen Regelmäßigkeit auch auf die Seele fortpflanzen können. Ein Seelenpunkt würde grün, der andere rot erregt werden, ein dritter gelb, und diese drei würden gerade so an den Ecken eines Dreiecks liegen, wie die drei entsprechenden Erregungen auf der Netzhaut. Allein man sieht auch, daß damit garnichts gewonnen wird. Die bloße Thatsache, daß drei verschiedene Seelenpunkte gereizt sind, ist zunächst eine zusammenhanglose Dreiheit von Thatsachen. Ein Wissen darum aber, also ein Wissen von dieser Dreiheit und den gegenseitigen Lagen der drei Punkte, ist hierdurch noch gar nicht gegeben, sondern könnte bloß durch eine einheitliche beziehende Thätigkeit hervorgebracht werden, welche dann, selber, wie jede Thätigkeit, allen Prädikaten der Ausdehnung und der räumlichen Größen vollkommen fremd wäre. Derselbe Gedanke wird anschaulicher, wenn wir diese nun unnütz befundene Ausdehnung der Seele aufgeben und sie als ein übersinnliches Wesen betrachten, welches dann wenn man es überhaupt in Verbindung mit Raumbestimmungen bringen will, nur noch als ein unteilbarer Punkt vorgestellt werden könnte" u. s. f.*)

Fassen wir nun das Resultat unserer bisherigen Erörterungen kurz zusammen, so müssen wir sagen: die Geschiedenheit und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen versteht sich bei Dittes ganz von selbst, Herbart kann dieselbe vollauf befriedigend erklären; die Thatsache des räumlichen Vorstellens aber ist mit der Theorie Herbarts sehr wohl, mit derjenigen des Herrn Dr. Dittes dagegen absolut nicht vereinbar. Die Vorstellung des Räumlichen ist nicht nur möglich, sondern schlechterdings nur möglich in einem Seelenwesen, welches die Gesamtheit der die Raumform annehmenden Empfindungen in sich vereinigt. Die Hypothese, die Seele sei aus vielen Elementen zusammengesetzt, empfiehlt sich etwa im Blick auf die Vielheit der Empfindungen und die Vorstellung des Räumlichen aus demselben Grunde wie die Behauptung, die Sonne

*) Vgl. zu dem ganzen Abschnitte: Volkmann, a. a. O. II. S. 4 ff. Flügel, Seelenfrage, S. 81 ff. Lotze, Metaphysik (1879), S. 546 ff. Lotze, Grundzüge der Psychologie, S. 27 ff.

drehe sich um die Erde. Wie diese Behauptung dem Augenschein entspricht, so kommt jene Hypothese einer gewissen Lässigkeit des Denkens entgegen, das allzu eilfertig einem Ruhepunkte zustrebt. Weil man eine (noch dazu halb trügerische) Wahrscheinlichkeit für sich gewonnen, verschließt man hundert Unwahrscheinlichkeiten das Auge. Und doch handelt es sich nicht darum, daß unser Begriff der Seele einer oder der andern, sondern vielmehr darum, daß er allen Thatsachen des Bewußtseins Rechnung trage. Es giebt nun aber eine ganze Reihe von psychischen Erscheinungen, die Herr Dr. Dittes unmöglich nach Gebühr gewürdigt haben kann, da sie die Unhaltbarkeit seines Standpunktes unwiderleglich bezeugen.

1. Herr Dr. Dittes kann das räumliche Vorstellen nicht erklären, wie oben nachgewiesen worden.

2. Herr Dr. Dittes kann die Enge des Bewußtseins nicht erklären. Diese besteht bekanntlich darin, daß von dem ganzen Reichtum an Vorstellungen, den wir im Laufe der Jahre uns erworben haben, uns immer nur ein verschwindend kleiner Bruchteil gegenwärtig ist. Es läßt sich auch erkennen, daß die Vorstellungen selber durch ihr Gegenstreben jene Enge herbeiführen. Wer sich z. B. mit der ganzen Kraft seines Geistes einer wissenschaftlichen Arbeit hingiebt, hört und sieht nicht, was in seiner Umgebung vorgeht; erzwingt aber ein äußerer Reiz durch seine Stärke die Aufmerksamkeit des Sinnenden, so zerreißt auch im Augenblick der Gedankenfaden, den er, der Außenwelt entrückt, weiter und weiter gesponnen. — Wenn schwerer Kummer das Herz belastet, so suchen wir wohl mit Gewalt den Gedanken eine andere Richtung zu geben, d. h. wir streben danach, diejenigen Vorstellungen, in welchen das Schmerzgefühl wurzelt, durch andere zu verdrängen.

Nun haben wir schon oben darauf aufmerksam gemacht, daß die Hemmung der Vorstellungen sich auch in der einfachen Seele noch keineswegs von selbst versteht; aus dem Begriff der Seele als eines einfachen Wesens folgt zunächst nur, daß die gleichzeitigen Vorstellungen mit einander verschmelzen müssen, wie es ja auch wirklich geschieht.*) In einem einfachen Wesen können die Vorstellungen nicht geschieden, getrennt bleiben, denn es giebt in ihm kein Oben und Unten, Hier und Dort. Die Vorstellungen sind zusammen in der einfachen Seele, und in diesem Zusammen liegt die Möglichkeit ihrer Wechselwirkung und gegenseitigen Hemmung. Das wird auch Herr Dr. Dittes nicht leugnen, da er befürchtet, die Wechselwirkung gleichzeitiger Vorstellungen möchte die Vernichtung der besonderen Qualitäten jener Vorstellungen zur Folge haben. Setzen wir an die Stelle dieser Vernichtung der Qualität der Vorstellungen die Hemmung (das Latentwerden) des Vorstellens entgegengesetzter Qualitäten, so werden wir wohl das Richtige treffen. Die Enge des Bewußtseins ist das

*) Vgl. Volkmann, a. a. O. I. S. 340 ff.

notwendige Ergebnis der Einfachheit der Seele und des Gegensatzes in den Qualitäten der Vorstellungen.*)

Wie aber sollen die Vorstellungen es anfangen, aufeinander einzuwirken, sich gegenseitig zu verdunkeln, zu hemmen und wieder zu reproduzieren, wenn jede einem besonderen Träger inhäriert? Die Wechselwirkung setzt das Zusammen der Vorstellungen voraus; nach der Ansicht des Herrn Dr. Dittes sind die letzteren getrennt voneinander. Sie können nie und nimmer zu einander kommen und darum auch nicht aufeinander wirken. Denn abgesehen davon, daß uns Herr Dr. Dittes überhaupt verbietet, auch nur zwei Vorstellungen in demselben Seelenelement vereinigt zu denken, so ist die Vorstellung als innerer Zustand unabtrennbar von dem Wesen, dessen Zustand sie ist. Die Annahme wäre absurd, ein Zustand könne sich loslösen von seinem Träger, um in ein anderes Wesen hineinzuwandern, da der Zustand entweder überhaupt nicht, oder nur als Zustand gerade dieses Trägers sein und bestehen kann.

Die Folge der Verteilung unserer Vorstellungen an viele Seelenelemente ist also die völlige Isolierung der Vorstellungen und die absolute Unmöglichkeit ihrer Wechselwirkung. Es giebt demnach auch keine „Enge des Bewußtseins,“ sondern in jedem Augenblicke sind uns alle unsere Vorstellungen vollkommen gegenwärtig. Während der Heldenkampf des großen Friedrich unsere Teilnahme erweckt, können wir gleichzeitig ganz ungestört der Lösung einer mathematischen Aufgabe nachgehen und über den Begriff der Seele nachdenken. Denn es ist gar nicht abzusehen, warum die Seelenelemente a, b, c u. s. w., die Träger unseres historischen Wissens, feiern sollten, wenn es den Seelenelementen x, y und z gefällt, ihre mathematischen Vorstellungen zur Geltung zu bringen. Das sind die unvermeidlichen Konsequenzen der Theorie des Herrn Dr. Dittes.

Aber, so wendet man ein, Dittes redet doch selber von einer mannigfachen Beziehung unserer Vorstellungen zu einander. Gewiß! Allein was hat Herr Dr. Dittes zur Erklärung jener Beziehungen anzuführen? „Es ist anzunehmen, daß die Seelenelemente nicht voneinander isoliert sind, sondern miteinander innig zusammenhängen und kommunizieren.“ Nun wohl: wir wollen uns diese Annahme einmal gefallen lassen und zusehen, was für unsere Frage daraus folgt. Die Seelenelemente also hängen zusammen; und darum können nicht alle unsere Vorstellungen gleichzeitig zur Geltung kommen? Diese Logik wird Herr Dr. Dittes selber nicht gelten lassen wollen. Die Seelenelemente kommunizieren miteinander: und darum giebt es eine Enge des Bewußtseins? Auch dieser Schluß ist mir unverständlich, und solange

*) Vgl. Volkmann, a. a. O. I. S. 341 ff. 362 ff. Dörpfeld, a. a. O. S. 48 ff. Lotze, Mikrokosmus, I, S. 235 ff. äußert Bedenken gegen die Ableitung der Hemmung aus dem Gegensatz der Vorstellungen.

Herr Dr. Dittes mich nicht eines Bessern belehrt, muß ich behaupten, daß die oben citierte Annahme auch nicht den Schatten einer Erklärung enthalte weder der Enge des Bewußtseins, noch irgend einer psychischen Erscheinung, welche auf die Beziehungen mehrerer Vorstellungen zu einander zurückzuführen ist. Was soll, oder vielmehr was kann das verständigerweise heißen: die Seelenelemente kommunizieren miteinander? Teilt etwa das eine Seelenwesen dem anderen seinen Zustand mit? Das halten Herbart und Dittes, wenn auch aus ganz verschiedenen Gründen, beide für unmöglich. Wäre es aber möglich, so hätten wir wieder ein Wesen mit mehreren Zuständen. Oder ruft etwa das eine Seelenwesen das andere zur Thätigkeit auf? Gesetzt einmal, wir dürften dies anstandslos zugeben, so gelangen wir wieder zu jener unbequemen, weil offenkundigen Thatsachen widersprechenden Weite des Bewußtseins, die wir gerade vermeiden wollten; denn bei dem innigen Zusammenhang der Seelenelemente untereinander ist anzunehmen, daß die Erschütterung, von welcher ein Element getroffen wird, sogleich allen übrigen sich mitteile. Kurz, jene Hypothese des Herrn Dr. Dittes von dem Zusammenhang und der Kommunikation der Seelenelemente ist ein schlechthin unfruchtbarer Gedanke, sobald es sich um die Erklärung irgend einer Beziehung mehrerer Vorstellungen aufeinander handelt.

3. Herr Dr. Dittes kann die Vorstellungen von Dingen mit vielen Merkmalen nicht erklären. Das Gold z. B. ist gelb, glänzend, schwer, dehnbar, schmelzbar, hart; es klingt. Alle diese Merkmale schreiben wir als Eigenschaften einem Dinge, dem Golde zu. Ob sich die Vielheit und Verschiedenartigkeit der Merkmale mit der Einheit der vorausgesetzten Substanz verträgt, geht uns hier nichts an; die psychologische Thatsache, daß wir Vieles als Eins auffassen, ist unbestreitbar. Es mag sein, daß wir in dieser Auffassung einer Täuschung unterliegen, daß die Vielheit in der Einheit nur Schein ist; selbst dieser Schein würde nimmermehr entstehen können, wenn jede Merkmalsvorstellung einem besonderen Träger inhärierte, wie Herr Dr. Dittes es fordert. Die Seele, d. h. die formale Einheit aller Seelenelemente würde dann wohl das Gelbe, Glänzende, Schwere u. s. f., jedes für sich, aber nicht das Gold als den einen Besitzer der vielen Eigenschaften vorstellen. Nur ein Wesen, welches die sämtlichen Merkmalsvorstellungen als die seinigen weiß, kann zum Bewußtsein der Zusammengehörigkeit derselben und damit zu der Vorstellung des Dinges mit vielen Merkmalen gelangen.

4. Herr Dr. Dittes kann das Denken nicht erklären. Als besondere Denkoperationen werden in der Regel genannt das Vergleichen, Urteilen, Begriffe Bilden und Schließen. Im Grunde genommen giebt es jedoch nur einen einzigen Denkprozeß, der, wie Dörpfeld sagt, „in zwei aufeinander folgenden Akten verläuft: sie heißen urteilen und Begriffe bilden."*) Achtet man nun

*) Vgl. Dörpfeld, a. a. O. 65.

darauf, daß das Begriffe Bilden selber ein Urteilen ist, und daß der Begriffsbildungsprozeß in einem Urteile (der Definition) seinen Abschluß findet, so kann man wohl sagen: das Urteilen ist der einzige Denkprozeß.*) Jedes Urteil bringt eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Vorstellungen zum Ausdruck. Wer da urteilt: a = b; a ist größer oder kleiner als b; a ist dem b ähnlich; a ist die Ursache von b; a ist ein geeignetes Mittel zur Realisierung des Zweckes b — wer so urteilt, weiß nicht nur die Vorstellungen a und b, sondern er denkt auch das Verhältnis, die Beziehung zwischen a und b. Dieses Denken wäre unmöglich, wenn a und b als Vorstellungen verschiedener Wesen angesehen werden müßten; denn das eine Seelenelement, welches die Vorstellung a hat, kann gar nichts wissen von der Vorstellung b, die einem andern Träger inhäriert. Die Monaden haben keine Fenster, und der Zustand ist gebunden an seinen ursprünglichen Träger. Eine Seele also, wie Herr Dr. Dittes sie sich denkt, könnte vielleicht ein Wissen haben von a und b, aber nicht von dem Verhältnis zwischen a und b; d. h. aber mit anderen Worten: ein solches Wesen ist des Denkens schlechterdings nicht fähig. Daß auch die vorstellende Thätigkeit dieser Seele durch mannigfaltige Schranken sich beengt findet, haben wir schon früher gesehen.

Es hilft nun gar nichts, zu sagen: Nicht das eine oder andere Seelenelement erfaßt die Beziehungen der vielen Vorstellungen, sondern die Seele als die geschlossene Einheit aller Seelenelemente. Denn die Seele ist ja nichts neben oder außer den Elementen; wäre dies der Fall, so hätten wir wieder ein Wesen mit vielen und verschiedenen Zuständen, und die Elemente würden etwa dieselbe Stelle einnehmen, welche man sonst den Gehirnzellen anzuweisen pflegt: sie leiteten den äußeren Reiz bis zur eigentlichen Seele fort und bestimmten diese zur Thätigkeit. Das will Herr Dr. Dittes natürlich nicht. Die Seele ist also nichts neben den Elementen, sondern nur die Summe aller Elemente; und darum kann sie auch nur die Summe derjenigen Vorstellungen wissen, welche den einzelnen Elementen inhärieren. Sie weiß also sowohl a, als b, als c u. s. f., aber sie hat nicht die entfernteste Ahnung von den Beziehungen zwischen a und b und c u. s. f. Das Denken ist mithin für diese Seele eine ganz unlösbare Aufgabe.**)

Jedes Urteil setzt eine Vergleichung mehrerer Vorstellungen voraus. Der Geist vergleicht nun nicht nur Töne mit Tönen, Farben mit Farben, sondern z. B. auch Töne mit Farben, wie die Ausdrücke „Farbenton,“ „schreiende Farbe,“ „Klangfarbe“ u. s. w. beweisen. Da nun alle Töne und Farben zur Vergleichung sich darbieten, so müssen auch alle Ton- und Farbenempfindungen Zustände eines und desselben einfachen Wesens sein.***) Wir können überhaupt

*) Volkmann, a. a. O. § 117: „Alles Denken ist Urteilen.“

**) Vgl. Lotze, Metaphysik, S. 477 ff. Lotze, Mikrokosmus, I, S. 184 ff.

***) Flügel, Seelenfrage, S. 82.

alle möglichen Vorstellungen urteilend zu einander in Beziehung setzen. Das unsinnige Urteil: die Seele ist kein Stein — ist ebenso möglich, wie der unrichtige Satz: die Seele ist aus vielen Elementen zusammengesetzt. Folglich sind alle unsere Vorstellungen in demselben Wesen vereinigt: die Seele ist ein einfaches Wesen.

5. Endlich kann Herr Dr. Dittes das Ichbewußtsein nicht erklären. Jeder Mensch hält sich für **ein** Ich. Dasselbe Ich sieht, hört, urteilt, fühlt, begehrt, will. Wir sind uns zwar der Zugehörigkeit unserer Vorstellungen zu dem einen Ich nicht immer bewußt, da wir viel mehr stundenlang lesen, denken, grübeln können, ohne auch nur ein einziges Mal daran erinnert zu werden, daß wir selbst jene Thätigkeiten ausüben; wahre Vertiefung in den Inhalt der Vorstellungen fordert und bewirkt Selbstvergessenheit. Allein fortschreitend von der Vertiefung zur Besinnung holen wir das Versäumte nach: auch jene Gedanken, die unsere Aufmerksamkeit ganz und ausschließlich in Anspruch nahmen, erkennen wir hinterher als unsere Gedanken. Gefühle und Begehrungen geben sich unter allen Umständen als Zustände eines Subjekts zu erkennen; ein Schmerzgefühl, das ich nicht als mein Gefühl erlebte, wäre überhaupt kein Gefühl. So ist denn in jedem Gefühl, jedem Wunsch und jedem Willen die Beziehung auf das eine und unteilbare Subjekt des Selbstbewußtseins unmittelbar gegeben.

Das Wissen vom eigenen Ich ist wie jedes andere Wissen ein innerer Zustand, weist also hin auf ein Wesen als seinen Träger. Jedes Wesen kann nur seine eigenen Zustände wissen; da nun alle Bewußtseinsinhalte als Zustände eines Subjekts erscheinen, so müssen auch alle demselben Wesen inhärieren. Herr Dr. Dittes verbietet uns die Annahme der Einfachheit dieses Wesens und verweist uns auf den Zusammenhang und die Kommunikation der Seelenelemente; die Gesamtheit der Elemente soll bewirken, was einem einzelnen zu leisten nicht möglich wäre. Nun kann wohl „eine Summe von Zuständen getragen werden von einer Summe von Wesen, allein der einheitliche Gesamteindruck der Zustände kann ebenso wenig getragen werden von der bloßen Gesamtheit der Wesen, als eine Summe von Denkern den Schlußsatz der Prämissen denkt, welche, an die einzelnen Denker verteilt, von diesen gedacht werden." Die Beziehung aller unserer inneren Zustände auf das eine Ich ist schlechterdings nur möglich in einem absolut einfachen Wesen.*)

So hat sich uns denn von verschiedenen Seiten her die Unhaltbarkeit des Standpunktes, den Herr Dr. Dittes in unserer Frage einnimmt, und die

*) Vgl. zu dem ganzen Abschnitte: Volkmann, a. a. O. I. S. 65 ff. Flügel, Seelenfrage. S. 84 ff. Lotze, Metaphysik, 477 ff. Lotze, Mikrokosmus, I. S. 170 ff. Besondere Beachtung verdienen die Ausführungen von Flügel a. a. O.

Unabweisbarkeit der Herbartschen Auffassung gezeigt, die nicht lediglich eine Herbartsche ist, da sie u. a. auch von Lotze geteilt und mit allem Nachdruck verteidigt wird. Da Herr Dr. Dittes behauptet, Herbart sei nur durch seinen falschen Begriff des Seins zu dem Satze gelangt: „die Qualität des Seienden ist schlechthin einfach" — so werden wir, um das Ergebnis unserer Untersuchung auch nach dieser Seite hin sicher zu stellen, auf Herbarts Lehre vom Sein näher eingehen müssen; und das soll denn auch im nächsten Artikel geschehen.

Nachtrag. Wir haben im vorstehenden wiederholt auf das Lehrbuch der Psychologie von Volkmann hingewiesen, und zwar in der bestimmten Absicht, diesem ausgezeichneten Werke die Aufmerksamkeit der Leser zuzuwenden. Wer einmal sehen will, wie die Psychologie sich ausnimmt, wenn sie mit echt wissenschaftlichem Geiste an- und aufgefaßt wird, der muß zu diesem Buche greifen, das man ohne jede Übertreibung als ein Ehrendenkmal deutschen Scharfsinns und deutschen Gelehrtenfleißes bezeichnen darf. Den erstaunlichen Fleiß und die Arbeitskraft des Verfassers lernt man erst recht schätzen, wenn man erfährt, daß Volkmann, geb. zu Prag 1822, gest. daselbst am 13. Januar 1877, von Jugend auf mit einem unheilbaren Lungenleiden behaftet war, so daß er nur dank seiner sorgfältigen Pflege und Selbstbehütung ein verhältnismäßig hohes Alter erreichte. — Es dürfte kaum eine Erscheinung des Seelenlebens zu nennen sein, über welche man bei Volkmann keinen Aufschluß fände; wenn er auch nicht jedes Phänomen ausführlich behandelt (was sich ja von selbst versteht), so zeigt er doch wenigstens den wissenschaftlichen Ort an, wo dessen Erörterung hingehören würde. Sein Werk ist also nicht geeignet oder bestimmt, psychologische Monographien zu ersetzen oder überflüssig zu machen; am allerwenigsten hat Volkmann daran gedacht, eine pädagogische Psychologie zu liefern. Er behandelt den Traum mit derselben Liebe und Gründlichkeit, wie das Gedächtnis und den Willen. Sein Lehrbuch verfolgt eben einen rein wissenschaftlichen Zweck, und niemand darf das großartige Werk unberücksichtigt lassen, dem es um eine Übersicht über die bisherigen Leistungen des (Herbartschen) Realismus auf dem Gebiete der Psychologie zu thun ist. Auch wer sich nicht in der Lage befindet, das umfangreiche, zwei starke Bände umfassende „Lehrbuch" in ununterbrochener Folge von Anfang bis zu Ende durcharbeiten zu können, wird doch sehr oft Veranlassung finden, sich seines Besitzes zu freuen. Wer sich z. B. für unsere Kontroverse mit Herrn Dr. Dittes interessiert, versäume ja nicht, Volkmann immer wieder und wieder zu vergleichen. Wir werden auch in den folgenden Artikeln noch oft Gelegenheit haben, auf das Werk zurückzukommen.

Das „Lehrbuch" (Köthen, Verlag von Otto Schulze) ist vor kurzem in dritter Auflage erschienen. Dieselbe bringt den Inhalt der vorigen Auflage fast unverändert wieder; doch hat der neue Herausgeber, Herr Professor Cor-

nelius, mancherlei bedeutsame und interessante Ergänzungen in der Form von Anmerkungen hinzugefügt.

Auch das in demselben Verlage erschienene Schriftchen von Flügel „die Seelenfrage" sei der Beachtung der Leser angelegentlich empfohlen.

Erinnerungen

an die Bendersche Erziehungsanstalt für Knaben in Weinheim an der Bergstraße aus den Jahren 1832—1844.

Von Dr. phil. Friedrich August Finger in Frankfurt a/M.*)

Gar manche Erziehungsanstalten, so die von Salzmann, Pestalozzi, Fellenberg, die von Hermann und Dittmar in Nürnberg gegründete, die im J. 1831 durch Klumpp ins Leben gerufene in Stetten (Württemberg), sind aus einer Idee entsprungen. Sie wollten gewisse Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts zur Erscheinung bringen; sie hatten von vornherein mehr oder weniger bestimmte Ziele im Auge.

Nicht so die Anstalt der Brüder Bender in Weinheim. Sie ist aus unscheinbarem Anfange auf gutem Boden unter trefflicher Leitung empor-

*) Ein ideales Bild sollen die hier folgenden „Erinnerungen" nicht bieten; „sie sollen sein die wahre, anschauliche Darstellung eines reichen Strebens und Lebens, an welchem teilzunehmen eine Freude war; vorgehalten den Gliedern des jüngern Geschlechts, die besser geleitet und mit sichereren Anweisungen versehen als wir, zum Teil geneigt sein mögen, sich zu beruhigen, wenn sie die Obliegenheiten erfüllen, zu deren Erfüllung sie ihren menschlichen Vorgesetzten gegenüber verpflichtet sind." So spricht sich der Herr Verfasser, der den Lesern als langjähriger Mitarbeiter und durch seine Heimatskunde bekannt ist, gelegentlich über seine Arbeit aus.

Wir sind dem Herrn Dr. Finger für die Zusendung sehr dankbar und gewiß, daß seine Schilderung unsern Lesern dieselbe Freude machen und ihnen dieselbe Anregung und Belehrung bieten wird, die wir ihr verdanken.

Ein Weinheimer Mitarbeiter des Herrn Verf., der unlängst verstorbene Professor Stoy, hat in seiner „Encyklopädie der Pädagogik" wiederholt auf die große Bedeutung der freien Schulen und Institute hingewiesen. „Ihnen verdankt das deutsche Schulwesen vorzugsweise seine Überlegenheit über das aller übrigen Länder ungefähr in derselben Weise, wie das Institut der Privatdocenten als eine Grundbedingung für die gesunde Entwicklung des deutschen Universitätswesens genannt werden muß" (1. Aufl. S. 201). Wenn nun auch das Weinheimer Institut nicht gerade bahnbrechend für neue pädagogische Ideen gewirkt hat, so können die nachfolgenden Erinnerungen neben anderm doch auch eine treffliche Illustration dafür bieten, was die Freiheit der Bewegung, den rechten Geist vorausgesetzt, speciell für eine Erziehungsanstalt, und überhaupt für die Sache der Erziehung bedeutet. Es wäre sehr interessant, wenn Herr Dr. Finger einmal die Linien aufzeichnen wollte, die nach seiner Kenntnis die Wellen des Weinheimer Lebens über das Institut hinaus gezogen haben.

Horn.

gewachsen, und so wie sie größer geworden und reicher an Erfahrung, wurden auch ihre Ziele klarer und ihr Handeln bestimmter.

Auf gutem Boden: da ist zunächst der Ort zu nennen. Weinheim, ein badisches Städtchen von etwa sechstausend Einwohnern, deren Mehrzahl Feld- und Weinbau betreibt, Oberamtsstadt, in herrlicher, milder, fruchtbarer Gegend an der Bergstraße, im Osten gleich der reich gegliederte Odenwald, im Westen die weite Rheinebene mit dem Blick auf die Haardt und den Donnersberg; ein kleines Flüßchen, die Weschnitz, erlaubt das Baden und Schwimmen, dasselbe und die öfters überschwemmten Wiesen das Schlittschuhlaufen. Man ist hier nicht, wie in einem abgelegenen Gebirgsdorfe, von der Außenwelt geschieden, und hat doch nicht das Gewühl und die vielfachen Zerstreuungen einer Großstadt; zwei ansehnliche Städte, Mannheim und Heidelberg, je vier Stunden entfernt; gute Landstraßen — an Eisenbahnen war zu meiner Zeit noch nicht zu denken — vermittelten die Verbindung mit Darmstadt, Frankfurt, Karlsruhe und weiter.

Dann aber namentlich die Eigenart der beiden Vorsteher. Sie waren Pfarrerssöhne aus der Gegend von Heidelberg. Sie ergänzten einander aufs glücklichste. Heinrich (geb. 1800), der Praktiker, hatte in Gemeinschaft mit seiner Frau das Hauswesen unter sich, sorgte, was gar nicht wenig anzuschlagen, für das leibliche Wohl der Zöglinge. Karl (geb. 1806), idealer gerichtet, hatte durch Fichtes Reden, Arndts Fragmente zur Menschenbildung und ähnliche Schriften Begeisterung für Jugendbildung gewonnen, hatte schon als Student bei einem kurzen Besuche in Schnepfenthal eine Anstalt gesehen, die ihm, wenn auch nicht in allem, als Vorbild galt; war redegewandt; seine kurzen Anreden an die Knaben machten, mochte er durch sie nun strafen oder warnen oder ermuntern, immer einen mächtigen Eindruck; er war in seltenem Grade geeignet, durch seine ganze Persönlichkeit ohne viele äußere Mittel Menschen zu beherrschen. Man könnte sagen, die Brüder waren wie Leib und Seele. Dabei waren sie körperlich kräftig und, als echte Pfälzer, heiteren Sinnes.

Unterstützt wurden sie großenteils durch tüchtige Lehrer, die ganz in und mit der Anstalt lebten und diese, solange sie da waren, gleichsam auch als ihr Eigentum betrachteten. Ich will diejenigen nennen, die, mit mir zu gleicher Zeit, dort wirkten und selbst auch Einfluß auf das Wesen der Anstalt ausübten. Über die noch lebenden berichte ich nur äußerliches.

Peter Behaghel (1829—1832) aus Mannheim, Universitätsfreund und Altersgenosse von K. B., Theologe und Philologe. Ernst und wohlwollend. Stand durch sein ganzes Wesen in solchem Ansehen, daß er selten nötig hatte zu strafen. Starb, als pensionierter Direktor des Mannheimer Lyceums, in Heidelberg.

Gottfried Hufnagel (1830—1851), wenige Jahre jünger, Zögling des Karlsruher Schullehrerseminars, unterrichtete meist in Elementarfächern und in der Musik. Es fiel ihm, unter lauter akademisch gebildeten Mitlehrern, an-

fangs schwer, diesen und auch den Zöglingen gegenüber die rechte Stellung zu finden. Durch große Treue und Liebe aber und durch Selbstbeherrschung gelang es ihm dann doch, sich allgemeine Anerkennung zu erwerben. Als im Jahre 1846 so viele Knaben angemeldet wurden, daß die Anstalt sie nicht alle fassen konnte, übertrugen ihm, der sich verheiratet hatte und ein eigenes Haus bewohnte, die Brüder die Sorge für einige derselben; seine Zweiganstalt blieb mit der Hauptanstalt in inniger Verbindung. Er starb, mitten in seiner Thätigkeit, allgemein betrauert, im Jahre 1851.

Gustav Palm (1832—1833) aus Hamburg, geb. 1808, Sohn einer reichen Familie, fein gebildet, früh schon, was in solchen Kreisen eine Seltenheit ist, entschlossen Jugendbildner zu werden, streng christlich gesinnt, uneigennützig dem Dienste der Anstalt sich widmend, um sich selbst für seinen Beruf weiter auszubilden. Wirkte besonders auch für die — früher etwas zu wenig gepflegte — Bildung des Sinnes für das Schöne. Regte uns auch an, durch Lesung pädagogischer Schriften und durch eigenes Nachdenken größere Klarheit über unsere Aufgabe zu gewinnen. - - Gründete später eine Erziehungsanstalt in Eppendorf bei Hamburg, in die er grundsätzlich keine Ausländer aufnahm. Als ich ihn im Jahre 1841 dort besuchte, sprach er mir als seinen obersten Erziehungsgrundsatz aus: „Wir müssen die Kinder so führen, wie Gott uns führt. Unser Wirken ist nichts, wenn wir uns nicht bestreben, so Gott zu folgen, wie wir wollen, daß die Kinder uns folgen sollen." — Palm starb nach längerer Kränklichkeit im Jahre 1852 in seiner Vaterstadt.

Ludwig Busse (1832—1835) aus Hamburg, geb. 1809, Philologe, später Gehülfe Palms, dann Vorsteher einer eigenen Erziehungsanstalt in der Nähe seiner Vaterstadt; genießt jetzt im Alter seine Muße im Kreise seiner Familie in Ohlstedt bei Hamburg.

Friedrich Schumacher (1835—1841) aus Göttingen, geb. 1810, Philologe und Mathematiker, später auch Theologe, durch Heirat badischer Bürger, nacheinander in mehreren geistlichen und Schulämtern im Badischen thätig; lebt jetzt als pensionierter Professor in Karlsruhe.

Jakob Lamey (1838—1844) aus dem Badischen, geb. 1811, Theologe und Philologe, ernst und männlich und doch auch mild in seiner ganzen Erscheinung, trefflicher Lehrer in Geschichte und Sprachen; ging einmal, um sich im Französischen zu vervollkommnen, auf einige Monate nach Frankreich. Heiterer Unterhalter, rüstiger Turner und Genosse bei den Spielen im Freien; allgemein geachtet und beliebt auch bei den Knaben. Später nacheinander Lehrer an verschiedenen höheren Schulen im Badischen. Starb als pensionierter Professor in Karlsruhe. Von ihm die Zugabe zum Programm von 1843.

Volkmar Stoy (1839—1843) aus Pegau, geb. 1815, wie Palm uneigennützig zu seiner eigenen Ausbildung der Anstalt dienend. Allbekannt als

Gründer des pädagogischen Seminars in Jena, Universitätslehrer in Jena und Heidelberg, pädagogischer Schriftsteller. In Weinheim sehr anregend, besonders zu Feststellung der Grundlagen jedes Unterrichtsfaches; auch sonst zu Erheiterung und Verschönerung des Lebens manches glücklich angebend. Manchmal nur etwas zu stürmisch. In seine eigene Erziehungsanstalt in Jena (1844—1866) nahm er manche Weinheimer Einrichtung auf, aber nicht als bloßer Nachahmer, sondern er drückte allem das Gepräge seiner Eigentümlichkeit auf. Von ihm ist die Zugabe zum Programm von 1842. Starb nach kurzer Krankheit am 23. Januar 1885 in Jena.

Karl Fresenius (1842—1852) aus Frankfurt a. M., geb. 1819, Philologe und besonders Mathematiker, von 1844—1846 von der Anstalt nach Mailand gesandt, um zwei Söhne einer dort lebenden deutschen Familie zum Eintritte in die Anstalt vorzubereiten. Guter Lehrer, trefflicher Erzähler, rüstiger Turner. Später Professor am Gymnasium zu Eisenach und dann an der höheren Bürgerschule in seiner Vaterstadt. Starb daselbst, wegen Kränklichkeit pensioniert, nach langem Leiden im Jahre 1876. Von ihm die Zugabe zu den Programmen von 1847 und 1850.

Karl Gilbert (1844—1849) aus Kaltennordheim, geb. 1821, Theologe und Philologe, jetzt Diakonus und Gymnasiallehrer in Eisenach. Von ihm die Zugabe zum Programm von 1849.

Auch manch anderer hat sich mit Bezug auf einzelnes verdient gemacht; aber keiner hat sich doch so wie die genannten als lebendiges Glied unserer Gemeinschaft bewährt. Wer nicht paßte, schied bald aus oder wurde ausgeschieden. Einem Manne, der an einem Nachmittage ankam, um als Lehrer einzutreten, gab K. B. am folgenden Morgen das Geld zur Rückreise.

Wenn ein Mann zu uns nicht paßte, so ist damit nicht gesagt, daß er überhaupt nicht tüchtig gewesen sei. Mancher hat später auf anderm Boden Gutes geleistet.

Noch ist zu nennen, obgleich er seiner Stellung gemäß nicht ganz mit der Anstalt lebte, der langjährige Musiklehrer

Joseph Engesser (seit 1839) aus Hüfingen bei Donaueschingen, geb. 1817. Nach meiner Zeit hielt er sich, um sich in seiner Kunst zu vervollkommnen, ein Jahr lang in Paris auf. Er ist noch jetzt in der nunmehr von K. Bs. Sohne geleiteten Anstalt thätig.

Großen und äußerst günstigen Einfluß auf die Anstalt übte als ihr Freund und Berater

Ludwig Hörner, geb. 1800, Pfarrer zuerst in Hochsachsen, dreiviertel Stunden von Weinheim, seit 1840 in Weinheim selbst. Er unterrichtete und konfirmierte unsere evangelischen Zöglinge, er leitete unser theologisches Kränzchen, er wurde zu wichtigen Konferenzen zugezogen. Wenn wir einmal über etwas

nicht einig werden konnten, da hieß es: „Wir wollen Hörner fragen.“ Bei streng christlicher Gesinnung war er im Leben heiter, nahm teil an Vergnügungen der Anstalt, war sogar wohl einmal beim „Maskenballe“ zugegen. Guter Turner zeigte er manchmal an unsern Gerüsten seine Künste. Leider bekam er in seinen letzten Lebensjahren durch Kränklichkeit eine etwas trübe Lebensanschauung. Im Revolutionsjahre 1848 mußte er sich der blinden Wut seiner Gemeinde, für deren Bestes er doch immer besorgt gewesen war, durch die Flucht entziehen. Er starb im selben Jahre im badischen Oberland.

Doch nun zurück zu den ersten Anfängen.

Heinrich B. kam im Jahre 1823 als zweiter Lehrer an das zweiklassige Pädagogium nach Weinheim. Er verheiratete sich früh. Im Sommer 1824 war ein tüchtiger Knabe aus einem Dorfe im Odenwalde täglich anderthalb Stunden weit nach Weinheim in die Schule gewandert. Für den nächsten Winter nahm ihn H. B. in sein Haus auf. Das war der allererste Anfang. Der Betreffende, jetzt pensionierter Pfarrer, sagt mir, H. B. habe doch schon damals Äußerungen gethan, als denke er später mehrere Zöglinge zu nehmen. Es kamen dann auch noch einige, und im Jahre 1829 veröffentlichte H. B., nicht ohne Erfolg, eine kurze Anzeige. H. B. beschäftigte sich nun mit den Knaben auch außer der Schulzeit, stellte Reck und Barren auf, an denen sich seine Pfleglinge nach Belieben übten, und für die Winterabende Hobelbank und Drehbank.

Im Jahre 1828 kam sein Bruder Karl nach Weinheim, zuerst als Ersatzmann des zeitweise verhinderten ersten Lehrers. Als dieser wieder in sein Amt eintrat, richtete K. B. eine kleine Elementarschule für Kinder von Beamten u. s. w. ein und unterstützte zugleich seinen Bruder.

Anmeldungen mehrten sich; H. B.s Räume waren zu klein; so wurde denn im Jahre 1829 ein Haus, das so lag, daß später ein Anbau stattfinden konnte, nebst Garten und Gartenhaus gekauft. Der Zeitpunkt dieses Kaufs gilt nun mit Recht als der der Entstehung der eigentlichen Anstalt. Im Jahre 1832 wurde eine kurze Darstellung der Grundsätze und Einrichtungen der Anstalt von beiden Brüdern — Karl war wieder für den auf längere Jahre verhinderten ersten Lehrer eingetreten — weiterhin verbreitet.

Die Schule war für Knaben von 10—14 Jahren berechnet. Es schien nun aber gut, Zöglinge noch länger zu behalten; so wurde denn eine — nicht mit der öffentlichen Schule zusammenhängende — obere Klasse gebildet und dazu ein philologischer Lehrer angestellt. Angeboten wurden auch jüngere Knaben; natürlich war also die Errichtung einer vorbereitenden Klasse und Anstellung eines Elementarlehrers.

In dieser Anstalt nun habe ich (geb. 1808 in Frankfurt a. M.) einen bedeutenden Teil meines Lebens, vom Januar 1832 bis zum Oktober 1844, verbracht, lehrend und mehr noch lernend.

Bereits in den Jahren 1830 und 1831 hatte ich durch kurze Besuche in der Anstalt, in der sich mehrere nahe Verwandte von mir als Zöglinge befanden, einigen Einblick gewonnen. Das frische muntere Leben zog mich an, und die Eigenart K. B.s fesselte mich. Auch ihm schien ich nicht zu mißfallen; es hieß, Behaghel werde wahrscheinlich um Ostern 1832 Weinheim verlassen, und dann solle ich an seine Stelle treten.

Nun kam aber kurz vor Weihnachten 1831 K. B. zu mir nach Frankfurt, und bot mir „einstweilen" eine andere Stelle zu baldigem Eintritte an. Die Brüder waren nämlich — ja, „es irrt der Mensch, solang er strebt" — auf den seltsamen Einfall gekommen, einen Mann anzustellen, der keinen Unterricht zu erteilen, sondern nur die Knaben bei ihren Arbeiten und auch in den Freistunden zu überwachen hätte. Sie begründeten das damit, daß sie sagten, so hätten die Lehrer mehr Zeit zur Vorbereitung auf ihren Unterricht. Sie hatten einen badischen Kandidaten der Theologie angenommen, mußten diesen aber plötzlich entlassen.—

In Hoffnung der künftigen Lehrerstelle erklärte ich mich bereit. Ich kam am 7. Januar; das Abendessen war soeben vollendet, alles noch beisammen im Eßzimmer. Ich wurde weder den Lehrern noch den Zöglingen vorgestellt; das Vorstellen galt als etwas Äußerliches, als „Scheinwesen." In späteren Jahren dachte und handelte man darin anders.

Bald fand man, daß meine Stellung doch keine würdige sei. Ich bekam wenigstens eine Privatstunde und öfters Gelegenheit zu vikarieren, bald auch den englischen Unterricht. Das ging so zu. Im Hause war ein Engländer von etwa 22 Jahren; es hieß, er sei sehr gelehrt, aber er war im Leben unbeholfen und seltsam; er war den Brüdern übergeben worden, damit sie, wie es hieß, einen Menschen aus ihm machten. Später würden sie ein solch ganz fremdes Element nicht genommen haben. Was sollte man mit ihm anfangen? Man ließ ihn den Großen Unterricht in seiner Muttersprache erteilen. Die aber trieben Unsinn und lernten nichts. Da wurde mir von K. B. der Unterricht angeboten. Mit Vergnügen nahm ich an. Ich mußte fragen, wann und wo er erteilt werde; denn mir so Äußerliches zu sagen, daran dachte man nicht. Zur bestimmten Zeit ging ich nach dem Zimmer zu. Vor der Thür begegnete mir, von der andern Seite herkommend, Mr. P. Wir sahen einander verwundert an. „Ich will englische Stunde geben," sagte ich. Er: „Ich will auch englische Stunde geben." Ich: „Herr B. hat mirs gesagt." Er: „So, wenns Ihnen Herr B. gesagt hat." — Damit ging er seines Weges. Auch den Schülern mußte ich selbst erst Kenntnis von der Änderung geben. — Später wäre ähnliches nicht mehr vorgekommen.

Im Februar 1832 kam Palm, und mit ihm neues Leben. Er hospitierte, vikarierte, teilte sich mit mir in die Aufsicht, regte zu pädagogischer Lektüre (z. B. Graser, Denzel, Harnisch) an, suchte seine eigenen Kenntnisse zu erweitern, ver-

anlaßte den jungen Arzt, einen Bruder der Vorsteher, uns in Anatomie zu unterrichten, nahm teil an dem ganzen Leben, z. B. rüstig auch an den Spielen der Knaben. Es fiel ihm auf, daß, wenn er am Morgen als Aufsichtführender zuerst im Lernsaale war, die allmählich hereintretenden Knaben ihn nicht grüßten. Er äußerte sich darüber. „Man wolle kein Scheinwesen,“ hieß es von seiten der Brüder, und Heinrich verstieg sich sogar zur Äußerung, er wolle gar nicht, daß die Jungen ihm „Guten Tag“ sagten. Und als Palm die Sitte der Familien anführte, da hieß es, die Familienerziehung sei schlecht, gerade deshalb beständen Erziehungsanstalten. Palms Ansicht drang noch nicht sogleich durch. Später aber herrschte dort andere Anschauung, und die Knaben wurden angehalten, auch die gebräuchlichen Formen des Umgangs zu beobachten. Bedeutenden Einfluß auf diese Änderung hatte auch K. B.s Gattin, eine Frankfurterin, die er im Herbst 1832 heimholte. Nach der Verheiratung hatte K. B. seinen eigenen Hausstand. Seine Gattin sorgte liebevoll besonders auch für die Kranken. Beiläufig will ich bemerken, daß zu meiner Zeit nur einmal eine Krankheit vorkam, bei der man für das Leben des Knaben ernstlich besorgt sein konnte. Auch sie wurde glücklich geheilt.

Wenn nun auch im äußeren eine Änderung eintrat, so blieb doch als Grundsatz fest bestehen: K e i n S c h e i n w e s e n, keine Täuschung, nur Wahrheit, Offenheit im Verkehr untereinander, mit den Zöglingen und mit Fremden. Und wenn auch namentlich K. B. z. B. bei Schilderung seiner Erlebnisse auf Reisen manchmal die Phantasie einigermaßen walten ließ, so war das doch weder berechnet noch geeignet zu täuschen; und in wichtigerem, z. B. bei Erkundigungen von Eltern, wurde nie der Pfad der strengen Wahrheit verlassen. Offen, aber dabei ganz gutmütig, machten uns wohl Zöglinge auf kleine Fehler, die wir an uns hatten, aufmerksam, auch wir scheuten uns nicht, den Knaben einen Irrtum einzugestehen; es that dies unserm Ansehen keinen Eintrag. Offen und streng wurde in der Konferenz ein Lehrer getadelt, der einmal bei einer Prüfung einen schon im Unterrichte behandelten Gegenstand so vorbrachte, als käme er hier den Schülern zum ersten Male zur Anschauung.

Mit dem Beginn des Sommerhalbjahrs 1832 hörte die nun allseitig als verkehrt anerkannte Einrichtung mit Bezug auf den bloßen „Aufsichtslehrer“ auf; die Aufsicht wurde gleichmäßig unter die Lehrer, die Vorsteher mit inbegriffen, verteilt, Palm und ich erhielten regelmäßige Unterrichtsstunden, und zwar vorzugsweise in der Oberklasse und in der Elementarklasse, die nicht zur öffentlichen Schule gehörten. Doch wurde es von den Behörden stillschweigend geduldet, wenn wir auch an letzterer einigen Unterricht erteilten. Nach Beschluß der badischen Regierung vom Jahre 1834 wurde das Pädagogium in eine höhere Bürgerschule umgewandelt, und wir wurden als „provisorische Lehrer“ an derselben anerkannt, durften nun also in allen Klassen unterrichten. Im Jahre 1842 löste sich die Verbindung mit dem Staate, und die Schule war nun reine Privatanstalt.

Nun zunächst von unsern Zöglingen. Sie waren aus verschiedenen gesellschaftlichen Kreisen, zum Teil Söhne reicher Eltern, zum Teil aus einfacheren bürgerlichen Verhältnissen, aus Häusern, wo etwa Vater oder Mutter fehlte, oder wo, wie bei Landpfarrern oder Fabrikbesitzern, in der Nähe die Gelegenheit zu höherer Schulbildung fehlte. Die meisten waren Deutsche. Engländern, die uns angeboten wurden, stellten die Brüder besondere Bedingungen, durch die sich manche Eltern abschrecken ließen. Von den wenigen Engländern, die wir doch bekamen, waren die meisten keine erfreulichen Erscheinungen. Die Mehrzahl der Zöglinge waren Protestanten, nicht wenige aber auch Katholiken. Einige wenige Juden wurden angeboten, aber nur dann aufgenommen, wenn die Eltern damit einverstanden waren, daß sie in der christlichen Religion, und zwar der evangelischen Konfession, unterrichtet und dann getauft würden. Die Zahl der Zöglinge, bei meinem Eintritte etwa achtzehn, stieg allmählich bis über vierzig.

Außer den Zöglingen besuchten die Schule auch noch Knaben aus der Stadt und umliegenden Dörfern. Diese Mischung hatte mehr für als gegen sich. Zwar rümpfte wohl einmal ein adliger Vater seine Nase, als er bei einem Besuche in der Schule sah, wie sein Söhnchen neben oder gar unter einem Bauernjungen mit leinener Jacke saß. Auch gestand mir ein ehemaliger Zögling, er habe beim ersten Anblick dieser seiner Klassengenossen gedacht: „Ach, an welchen Ort haben mich meine Eltern gethan!“ Aber gerade die Bauernjungen, die sichs nicht verdrießen ließen, jeden Tag, Sommer und Winter, eine Stunde oder weiter her nach der Schule zu wandern, waren mitunter die tüchtigsten Schüler und wußten sich die Achtung ihrer Genossen zu erwerben. Weit entfernt, etwa durch bäurische Gewohnheiten Stadtkinder anzustecken, suchten sie sich vielmehr feinere Sitte anzueignen. Zwei derselben waren später, nach meiner Zeit, einige Jahre lang Lehrer an der Anstalt.

Unter den „Auswärtigen“ (so nannten unsere Zöglinge alle Schüler, die nicht in der Anstalt wohnten) waren nicht wenige Katholiken und auch einige Juden. Das Verhältnis der verschiedenen Konfessionen war im ganzen ein gutes. Wenn zwar ein jüdischer Knabe frech auftrat, wurde ihm von den christlichen gehörig gedient. Sonst aber hatte ein Jude als solcher nichts zu leiden. Samstags besuchten die Juden die Schule, schrieben aber nicht. Wenn nun am Ende der Stunde die Aufgabe für die nächste genannt wurde, schob der Jude stillschweigend dem christlichen Nachbar sein Tagebuch zu und dieser schrieb ihm die Aufgabe ein.

Aus dem vorigen ergiebt sich, daß die Schule eine — wie man heute sagt — „Simultanschule“ war. Aber ihr Gepräge sowie das der Anstalt war ein protestantisches. Alle oben genannten Lehrer, mit Ausnahme des Katholiken Engesser, waren Protestanten. In der Anstalt wurden bei der Morgenandacht einige Verse aus dem evangelischen badischen Gesangbuche gesungen; dasselbe wurde in der Singstunde benutzt. Der Geschichtsunterricht war immer in den Händen

eines Protestanten. Am Religionsunterrichte in der Elementarklasse nahmen, mit Zustimmung der Eltern, auch katholische Knaben teil. Es beschränkte sich dieser natürlich hauptsächlich auf biblische Geschichte, aber es wurden auch einige Sprüche — nach Luthers Übersetzung — und einige Liederverse — nach dem oben genannten Gesangbuche — gelernt. Die katholischen Schüler der oberen Klassen hatten Religionsunterricht bei ihrem Pfarrer, einem milden älteren Manne. Die Gegensätze traten damals nicht so scharf wie jetzt hervor.

Übrigens wird es ziemlich bei jeder Simultanschule so sein wie bei der unsrigen, sie wird ein bestimmtes religiöses und konfessionelles Gepräge haben, entweder ein protestantisches oder ein katholisches, — wenn ihr nicht etwa ein religiöses Gepräge ganz fehlt.

Die Zahl der Schulklassen wurde nach und nach bis auf sechs vermehrt; der badischen Zählung gemäß hieß die unterste die erste Klasse. Die staatlichen Vorschriften mit Bezug auf Unterricht ließen uns immerhin einigen Spielraum, und in den Klassen, die nicht zur Staatsschule gehörten, waren wir vollständig frei. Latein, von der zweiten Klasse an, war eigentlich für alle verbindlich. Doch hieß es im Jahre 1832 einmal in der Konferenz, die und die Knaben — etwa sechs — hätten doch, da sie nicht studieren wollten, gar keinen Nutzen vom Lateinischen und hielten die andern nur auf. Schnell wurde also beschlossen: Sie sollen vom Latein befreit sein. — Aber was sollen sie statt dessen haben? „Denkübungen", schlug H. B. vor. Gut. Mir wurde ein Buch von einem gewissen Krause (nicht dem bekannten Philosophen) gegeben und dieser Unterricht übertragen. Anderthalb Jahre lang beschäftigte ich die Jungen mit Begriffen, deren Inhalt und Umfang, mit Urteilen, Schlüssen u. s. w., dann aber erklärte ich, dieser Unterricht habe keinen Wert, alles Wesentliche, was hier gelehrt werde, könne besser bei andern Fächern vorkommen. Es wurde mir beigestimmt, und von da an wurde keinem Schüler mehr das Latein erlassen.

So haben wir manches versucht, und dann nach besserer Ansicht wieder aufgegeben. Es wurde uns nicht so bequem gemacht wie den jetzigen Lehrern, denen der Umfang ihres Unterrichts von der Oberbehörde genau vorgeschrieben ist, aber wir waren um so mehr aufgefordert selbst zu überlegen, was der Jugend fromme.

Von der fünften Klasse an erfolgte eine Scheidung zwischen Humanisten und Realisten: jene hatten griechischen, diese englischen Unterricht; auch in andern Fächern wurde hie und da ein Unterschied gemacht. Nach Vollendung unserer Schulzeit traten dann die Humanisten in eine obere Klasse eines Gymnasiums oder Lyceums, die andern entweder in eine Lehre zu Kaufleuten, Landwirten u. s. w. oder in eine mathematische Klasse der polytechnischen Anstalt in Karlsruhe, oder etwa in eine Anstalt zur Vorbereitung auf die Offizierslaufbahn.

Daß für die nötigen Lehrmittel gesorgt und daß diese immer vermehrt wurden, versteht sich von selbst. Für biblische Geschichte waren die Bilder von Olivier

vorhanden; für Profangeschichte andere gute Bilder; für Geographie Karten, Reliefs, ein Globus; für Physik die nötigen Apparate; für Naturgeschichte ausgestopfte Säugetiere und Vögel, Eier, niedere Tiere, getrocknete Pflanzen, Früchte und Samen von Pflanzen, Mineralien; für das Zeichnen Vorlegeblätter und Modelle aus Holz, später auch aus Gips. Namentlich die naturgeschichtliche Sammlung erhielt reiche Vermehrung durch Schenkungen, besonders von seiten der Eltern mancher Zöglinge.

Es wurde uns, namentlich von Kaufleuten, wohl zum Vorwurf gemacht, wir hielten nicht genug auf schöne Schrift und Sauberkeit in den Heften. Es war nicht ganz ungegründet. In den späteren Jahren wurde darauf mehr gesehen. In musterhafter Ordnung verstand Stoy die Hefte seiner Schüler zu halten.

Eine andere Forderung mancher — nicht aller — Kaufleute konnten wir nicht als berechtigt erkennen, nämlich es solle eigentliches kaufmännisches Rechnen bei uns gelehrt werden. Das, wurde erwidert, gehöre in die Zeit der Lehre, nicht der Schule.

Der Staatsschule vorgesetzt war als Inspektor der evangelische Stadtpfarrer von Weinheim. Er griff aber nicht bedeutend ein, da er wohl sah, daß das nicht nötig sei. Nur bei den Prüfungen erschien er und ordnete wohl auch an.

Die Oberaufsicht führte, auch als die Schule Privatanstalt war, natürlich der Oberstudienrat in Karlsruhe. Alle paar Jahre kam mitten im Schuljahre ein Mitglied dieser Behörde und ersuchte, eine kleine Prüfung zu halten, prüfte dabei auch wohl selbst. Nachher besprach er sich mit uns. Dankbar wurden seine verständigen Ausstellungen und Mahnungen hingenommen, ruhig und mild wurden aber auch unsere frei geäußerten Einwendungen angehört. Nie hat einer dieser Herren bloß von oben herab in kaltem bureaukratischen Tone zu uns gesprochen. Eine solche Aufsicht thut wohl.

Die Schulräume waren anfangs zerstreut in der Stadt in verschiedenen gemieteten Zimmern, von 1839 an in einem schönen gemieteten Hause mit großem Garten, später, nach meiner Zeit, wurde durch Anbau auf dem Boden der Anstalt selbst für hinreichende Räume gesorgt. Erst als alle Schulräume in einem Hause vereinigt waren, konnten zu Anfang eines jeden Schuljahres alle Klassen versammelt werden; die Schüler wurden von K. B., der dies meisterhaft verstand, auf ihre Pflichten aufmerksam gemacht, auch — was, wie oben gesagt, in den ersten Jahren nicht im Sinne der Vorsteher lag — zu äußerlich anständigem Verhalten und zur Höflichkeit gegen Erwachsene ermahnt.

Bei der mehrtägigen Prüfung am Ende des Schuljahres kamen so ziemlich alle Unterrichtsfächer vor. Öfters wurde, z. B. in Naturgeschichte und geometrischer Formenlehre ein noch nicht behandelter Gegenstand genommen, im fremdsprachlichen Unterrichte ein noch nicht gelesener Abschnitt, ja Lamey fuhr einmal bei einer Prüfung in Geschichte da fort zu erzählen, wo er stehen geblieben war.

Aber war denn das eine Prüfung? Allerdings: man konnte sehen, auf welche Weise die Kenntnisse den Schülern beigebracht wurden, und zugleich, durch Zwischenfragen, was sie von dem früheren Unterrichte gefaßt hatten. Öfters wurde, was überhaupt zu empfehlen ist, am Anfang im allgemeinen gesagt, was im letzten Jahre vorgekommen sei, und dann einer der Zuhörer — Genossen und Freunde des Hauses, Eltern von Zöglingen und Schülern — ersucht anzugeben, welcher Abschnitt zu nehmen sei. Ich habe das später in Frankfurt auch manchmal gethan und mich dabei natürlich an die „Herren am grünen Tisch" gewandt. Diesen kam das seltsam vor; es war ihnen noch nie begegnet. Daß jenes „Scheinwesen," wie es sich bei Prüfungen an öffentlichen Schulen leider so manchmal zeigt, da, wo es etwa auch bei uns eindringen wollte, kräftig zurückgewiesen wurde, davon ist schon oben ein Beispiel angeführt worden.

Nach dem Schlusse der Prüfung wurde — ganz unter uns, nur Hörner war wohl einmal zugegen — eine Besprechung gehalten, in der wir uns frei und offen gegeneinander aussprachen. Auch das suchte ich später in Frankfurt einzuführen, es gelang mir aber nicht.

In den Jahren 1837—1839 und dann von 1842 an regelmäßig erschienen vor den Prüfungen Programme. Sie enthielten, außer Schulnachrichten, von einem der Vorsteher, noch Beigaben von verschiedenen Verfassern, welche Beigaben aber der Konferenz vorgelegt und erst nach Billigung von seiten derselben dem Druck übergeben wurden.

Es wurde 1837 gesprochen über die Elementarklasse (von mir), 1838 über das Turnen (von K. B.), 1839 über geometrische Formenlehre (von mir), 1842 über deutschen Sprachunterricht (von Stoy), 1843 über Geschichtsunterricht (von Lamey), 1844 über naturgeschichtlichen Unterricht (von mir). Auch nach meiner Zeit wurden so mehrere Unterrichtsfächer behandelt, dann auch anderes aus dem Leben der Anstalt: Reisen, Werkstätte, zwei Winterabende (Erzählen und deklamatorisch-dramatische Aufführungen), u. s. w.

Aus den Überschriften einiger dieser Programme geht hervor, daß wir Klarheit zu gewinnen strebten über Zweck, Art und Gang jedes Unterrichtsfaches. Wir nahmen dankbar an, was uns darüber in der Literatur geboten wurde und suchten es unsern Verhältnissen anzupassen. So leitete uns beim naturgeschichtlichen Unterrichte Lüben auf den richtigen Weg, beim ersten geographischen (heimatskundlichen) Henning und Harnisch, weniger Denzel.

Wir haben bisher hauptsächlich von der Schule gesprochen. Aber diese machte ja durchaus nicht unser ganzes Leben aus. „Was für Grundsätze" könnte man fragen, „habt ihr bei der Erziehung befolgt?" Ja, das wäre schwer zu sagen; namentlich die Vorsteher waren weit mehr Praktiker als Theoretiker. Einem Engländer, der mich einmal fragte, was für ein System wir hätten, gab ich zur Antwort: „Wir folgen der Natur."

Es mögen hier einige Aussprüche stehen, wie man sie wohl aus K. B.s Munde hörte. Ein gutes Wort, das sich mancher Neuling merken konnte, war: „Der Lehrer soll den Knaben gegenüber objektiv sein, sich nicht persönlich beleidigt fühlen.“ — Nur mit einiger Einschränkung konnten wir als richtig anerkennen: „Knaben reflektieren nicht,“ und: „Es giebt keine reine (das bestimmte er näher: aus überlegter Bosheit entsprungene) Widersetzlichkeit bei Knaben; wo Widersetzlichkeit hervortritt, da liegt die Schuld am Lehrer.“ Allerdings eine gute Mahnung an uns, in vorkommenden Fällen zu prüfen, ob nicht uns eine Schuld treffe. — — Ihm selbst begegnete übrigens, bei seiner reichen Herrscherbegabung und seinem meist sichern Takte in der Behandlung, kaum je ein ernstlicher Widerstand. — Dann: „Nicht eine bestimmte Strafe für ein bestimmtes Vergehen, so daß mit dieser die Sache abgemacht wäre; überhaupt nicht viele Gesetze, es entsteht sonst eine Gesetzlichkeit, die über das, was gerade Gesetz ist, nicht hinausgeht.“ — Er führte wohl als ein Wort von Pestalozzi an: „Das Gefährlichste für ein Institut ist Sicherheit.“ Nun, in solcher Sicherheit, solcher Zufriedenheit mit uns selbst lebten wir nie.

Es wird nun am besten sein, wenn wir den gewöhnlichen Tages- und Jahreslauf betrachten und daran beiläufig manche Bemerkungen knüpfen. Ich führe zunächst ein Wort aus einem Schriftchen von K. B. an: „Wir hoffen . . . nie stabil zu werden.“ Wenn sich dies dort auch zunächst auf den Unterricht bezieht, so hat es doch auch seine Geltung für unser übriges Leben. Wir hatten, wie oben angedeutet, keine ein für allemal ganz feststehende Ordnungen, keine starre Gesetzlichkeit; versuchten manches, gaben es wieder auf, wenn wir besseres gefunden zu haben glaubten. Die folgende Darstellung schildert unser Leben, wie es sich etwa in der zweiten Hälfte meines Weinheimer Aufenthalts gestaltete, — wobei nicht ausgeschlossen ist, daß nicht auch manches aus der früheren Zeit erwähnt werde.

Im Sommer um halb fünf, im Winter um fünf Uhr, auf den Schall einer Glocke, erheben sich in den beiden Schlafsälen, in deren jedem auch ein Lehrer (sie wechseln von Zeit zu Zeit) schläft, die Knaben aus den Betten. Nur den kleinsten ist etwas längere Ruhe gegönnt. Eine halbe Stunde nach dem Aufstehen sind alle im Lernsaale, wo schon der aufsichtführende Lehrer ihrer harrt. In diesem Saale hat jeder Zögling sein eigenes Tischchen mit Schublade und Tintenfaß, und ein Schränkchen, zu dem er den Schlüssel beständig bei sich trägt. Für äußere Ordnung im Saale hat zunächst ein von den Knaben selbst aus ihrer Mitte gewählter Aufseher zu sorgen. Solche Aufseher werden auch für anderes gewählt: für die einzelnen Schulklassen, für das Turnen, für die Gärtchen u. s. w. — Der Lehrer sieht darauf, daß alle ungestört arbeiten, hilft auch wohl, wenn nötig, Schwächeren nach, und arbeitet meist selbst.

Kurz nach sieben Uhr ertönt wieder eine Glocke: die Lehrer versammeln sich

in K. V.s an den Lernsaal stoßendem Arbeitszimmer; es wird Konferenz gehalten. Frei sprachen wir uns in dieser gegeneinander aus. Ein Lehrer einer andern Anstalt, dem wir davon erzählten, meinte, das sei bei ihnen nicht möglich, das hieße den Erisapfel unter sie werfen. Nun, bei uns war es möglich. Es kam manchmal zu harten Worten. Einer unserer Lehrer, dem einmal Vorwürfe gemacht wurden, äußerte, er habe nun genug gehört. „Nein," hieß es von mehreren Seiten, „wenn wir recht miteinander leben wollen, müssen wir die Wahrheit anhören können." Dieser Mann hielt es nicht lange mehr bei uns aus. —

Protokolle, über die Konferenzverhandlungen und auch über Tageserlebnisse, wurden seit 1839 geführt. Das kam so: Stoy forderte mich im September des genannten Jahres zu einem Gange auf; er wolle mir etwas zeigen. Im Freien setzten wir uns auf eine Bank, und Stoy las mir die Protokolle vor, die er bisher ganz für sich geführt hatte. Ich ergriff den Gedanken und schrieb nun auch täglich etwas auf. Nach etwa einem halben Jahre zeigte ich in der Konferenz, was ich geschrieben, und bat um Ablösung. Es wurde beschlossen, die Sache so fortzuführen; die Lehrer, mit Einschluß der Vorsteher, sollten monatlich wechseln. Jeden Sonntag wurde dann das Protokoll der vorigen Woche verlesen.

Nach unserer Besprechung gingen wir in den Lernsaal zur Morgenandacht, Hufnagel setzte sich an das Klavier und es wurden einige Liederverse gesungen. Manchmal erfolgte dann noch ein kurzes, zündendes Wort aus dem Munde von K. V.

Nun Frühstück: für die Knaben Milch und Weißbrot.

Von 8—11 oder 12 Uhr Schule, um 10 Uhr unterbrochen durch eine viertelstündige Pause, die in dem zum Schulhause gehörigen Garten zugebracht wurde.

Um 12 Uhr Mittagessen. Am Tische außer den Zöglingen H. V. und seine zahlreiche Familie, und die Lehrer, diese so verteilt, daß jeder einige Knaben in seiner Nähe hatte. Zu Lameys Zeit und unter seiner Leitung wurde einmal ein „französischer Tisch" eingerichtet. Mancher Knabe erlangte da eine hübsche Fertigkeit im Französischsprechen.

Von 2—4 Uhr, außer Samstags, Schule. Dann Vieruhressen: je nach der Jahreszeit Obst, Butterbrot u. s. w.

Nun müssen wir Sommer und Winter gesondert betrachten. Im Sommer von $4\frac{1}{2}$—6 Uhr Lernsaal, von 6—$7\frac{1}{2}$ Uhr an drei Tagen Turnen, an den andern drei Wochentagen, Samstags wohl schon früher anfangend, Spaziergang oder Bad.

Am Turnen nahmen auch diejenigen „Auswärtigen" teil, die in der Stadt oder deren nächster Umgebung wohnten. Den Unterricht erteilten mit Ausnahme von H. V., alle Lehrer, insoweit sie überhaupt dazu einigermaßen fähig waren. Die nötigen Gerüste standen im Garten der Anstalt. Unser Turnen war das alte Jahnsche, wie es in Eiselens Tabellen niedergelegt ist. Es galt·

also, den Körper zu kräftigen, damit er ein williger Diener des Geistes werde, Mut und Gewandtheit zu fördern, zu raschem Handeln einzeln und in Gemeinschaft mit andern zu gewöhnen. Erst in meinen letzten Jahren übte auch Spieß in Darmstadt mit seinen „Freiübungen" einigen Einfluß. An eine Vorbildung für den Dienst im Heere dachte man damals noch nicht. Den Schluß machte im Herbst eine Turnprüfung, bei der Preise ausgeteilt wurden.

Für Spaziergänge bot unsere reich gegliederte Gegend mannigfache Abwechselung. Die Gänge waren nicht immer beliebt bei den Knaben. Jungen von 13—15 Jahren, die in Familien erzogen werden, erlaubt man es ja häufig, halbe Tage lang mit einigen Freunden ohne Aufsicht Erwachsener spazieren zu gehen, besonders wenn sie dabei einen Zweck haben, etwa ihre naturgeschichtlichen Sammlungen zu vermehren, und dabei ist ihnen verstattet, ihren Weg selbst zu wählen. Hier aber mußten alle, die Großen wie die Kleinen, denselben vom Lehrer gewählten Weg mitmachen, und den Sammlungen konnte dabei nicht viel nachgegangen werden. Ich habe das immer für eine Schattenseite unserer — wie wohl jeder größeren — Anstalt angesehen, daß den Größeren nicht hierin, sowie in manchem andern, z. B. der Wahl ihrer Arbeitszeit, größere Freiheit gewährt werden konnte. Es wurde dies wohl auch von anderer Seite ebenso betrachtet; es wurden manchmal auch Versuche gemacht, die Größeren freier zu lassen; da fielen aber bisweilen Ausschreitungen vor, und — man kam wieder zu der alten Einrichtung zurück. Manchmal blieben einige, murrend, weit hinter dem Zuge und kamen erst später nach Hause. Diese wurden etwa nach dem Nachtessen von einem Lehrer noch spazieren geführt.

Am meisten zogen noch solche Gänge an, mit denen ein bestimmter Zweck verbunden war, z. B. das Sammeln von Waldmeister für Maitrank.

Im Jahre 1836 kam ein Zögling, Sohn eines höheren preußischen Offiziers, jetzt, wenn ich nicht irre, selbst preußischer General, auf einen Gedanken, der einige Monate lang, bis zu den kürzeren, kühleren Tagen, den Gängen eine bestimmte Richtung gab. „Wir wollen eine Festung bauen," sagte er. Er entwarf den Plan dazu. Eine Stelle an einem der Berge, oberhalb der Weinberge und vor dem Walde, schien geeignet. Da ging denn nun die Schar, mit mancherlei Werkzeugen bewaffnet, hinaus; es wurden lose Steine — Syenit —, wie sie sich dort viel finden, herbeigeschleppt, es wurde rüstig im Schweiße des Angesichts gearbeitet. — Nach meiner Zeit wurde an einer andern, noch günstigeren Stelle ein ähnlicher Bau, „Bubenstein" genannt, errichtet und mit einem von Fresenius gedichteten Liede eingeweiht.

An die Stelle des Spazierganges trat, je nach der Witterung, oft auch ein Bad in der Weschnitz. Eine Stelle in diesem Flüßchen war so eingerichtet worden, daß man da auch schwimmen konnte. Den Unterricht in dieser Kunst erteilte der

Diener des Hauses, ein ehemaliger Unteroffizier. — Nach meiner Zeit wurde eine noch günstigere Stelle der Weschnitz zum Baden und Schwimmen zugerichtet.

Hier beiläufig folgendes Geschichtchen. An einem warmen Dezembertage äußerte ein prahlerischer Junge gegen die andern, er möge gerne in der Weschnitz baden; „wenn es nur," setzte er hinzu, „der Herr Bender (K. B. war gemeint) erlaubt." „Ei," hieß es, „so frage ihn." Er that es. K. B. kannte seine Leute und gab die Erlaubnis. Und der Knabe ging nicht in die Weschnitz. Da wurde er recht ausgelacht mit seiner Prahlerei. Auch im Winter — um dies hier gleich beizufügen — genossen die Knaben die Wohlthat des kalten Wassers; an den Samstag-Nachmittagen wurde entweder in der vom Doktor Bender errichteten Kaltwasserheilanstalt ein Vollbad genommen oder der Spritzschrank benutzt.

Um 7½ Uhr Nachtessen, wie das Mittagessen einfach und gut. — Um 9 Uhr zu Bette, Kleinere auch wohl früher.

Die Freizeiten — zwischen Frühstück und Schule, für manche von 11 bis 12 Uhr, dann zwischen 1 und 2 Uhr, nach dem Vieruhressen, nach dem Nachtessen — wurden meist im Garten zugebracht, in freier Unterhaltung. Manche trieben ein rüstiges Spiel, oder übten sich an den Turngerüsten, andere unterhielten sich untereinander oder mit einem Lehrer. Im Garten hatte jeder Knabe sein Gärtchen (Ländchen). Da konnte man denn allerhand Verschiedenheiten bemerken: mancher zog vorzugsweise Kresse, fürs Butterbrot, manch andrer freute sich schöner Blumen. Mehrere bauten sich Hüttchen aus Sparrenwerk, und stellten da Bänke hin. Nachbarn, die zugleich Freunde waren, verbanden wohl ihre Gebiete und bauten sich eine größere gemeinsame Hütte.

Im Winter wurde nach dem Vieruhressen bis 5 Uhr im Garten gespielt — Barlauf, Schlagball u. s. w. — oder spazieren gegangen, oder es wurde dabei, wenn Gelegenheit war, mit Schneeballen geworfen, Schlittschuh gelaufen. Wenn das Eis der Weschnitz trug, wurde wohl die Stunde von 3—4 auf 1 bis 2 verlegt, so daß man schon um 3 Uhr hinausgehen konnte.

Von 5—7 Uhr Lernsaal, dann Nachtessen. Nachher, bis 9 Uhr oder länger, an vier Abenden Werkstatt, Mittwochs „Rollen," Samstags Erzählen.

Die Werkstatt (so, und nicht, wie im Programm von 1846 steht, „Werkstätte" wurde allgemein gesagt; ich sehe auch keinen Grund, davon abzugehen), wie oben erwähnt, schon früh von dem praktischen H. B. begründet, war eine ganz treffliche Einrichtung. Sie half zunächst in erfreulicher Weise der Verlegenheit ab, was man an den langen Winterabenden mit den Jungen anfangen solle. Auf andern Nutzen kommen wir später zu sprechen. Die Kleinsten, Korbmacher, wurden von einem alten Diener, der zu diesem Zwecke das leichte Geschäft selbst erst erlernt hatte, unterrichtet, die andern — Papparbeiter oder Buchbinder, Schreiner, Dreher — von tüchtigen Handwerksmeistern aus der Stadt. Die Oberaufsicht führte meist H. B. selbst. Wenn ein Knabe acht Jahre lang die

Anstalt besuchte, konnte er sich je zwei Winter lang mit jedem dieser Handwerke beschäftigen; doch stand es z. B. einem Buchbinder frei, noch länger bei seinem Geschäfte zu bleiben. Zuerst wurden die Werkzeuge vorgezeigt und benannt und deren Gebrauch angegeben. Dann wurden die ersten Handgriffe gezeigt und geübt, und es wurde langsam weiter gegangen. Ein Buchbinder mußte erst eine Anzahl Papierbogen regelrecht beschneiden, ein Schreiner ebenso ein Brettchen sägen und hobeln, ehe sie an weiteres gehen durften. So entstanden denn u. a. Tischplättchen, Körbchen, zum Teil aus farbigen Weiden; Hefte, Mappen, Büchereinbände, Pappkästchen; Lineale, Maßstäbe, Holzkästchen, Schreibpulte; Dambrettsteine, Kreisel, Eierbecher, Uhrgestelle, Leuchter u. s. w.; manches zu eigenem Gebrauche, das meiste zu Geschenken für Angehörige. Kurz vor Weihnachten, wo noch so manches fertiggestellt werden sollte, war „große Werkstatt"; die größeren Knaben blieben da wohl bis Mitternacht; eine Labung, die ihnen zu teil wurde, hatten sie wohl verdient. Bei den Knaben, sehr wenige Ausnahmen abgerechnet, war die Werkstatt beliebt; gern und fröhlich und zugleich mit vollem Ernste arbeiteten sie. Müde — auch dies war von Wert — gingen sie zu Bett. Mancher Knabe, dem vielleicht das Lernen in der Schule schwer fiel und der darum nicht selten Tadel erfahren mußte, durfte sich hier der Anerkennung seiner Anstelligkeit erfreuen und konnte neuen Mut fassen; sowie im Gegenteil manch guter und auf seine Leistungen stolzer Lateiner hier gedemütigt wurde. Wir selbst wurden vor Einseitigkeit in der Beurteilung der Knaben bewahrt. Ein Hauptnutzen war der, daß die Zöglinge, zum Teil Söhne aus adligen oder reichen Häusern, das Handwerk und die Handwerker achten lernten, da sie selbst erkennen mußten, wie viel dazu gehöre, ein tüchtiger Handwerker zu sein.

An den Mittwoch-Abenden waren, wie sich die Knaben ausdrückten, „Rollen," das heißt es wurden, außer einzelnen Gedichten, auch dramatische Stücke eingeübt, für eine „Aufführung," wie sie jeden Winter etwa zweimal an einem Samstagabend gehalten wurde. Die Knaben waren, in verschiedenen Abteilungen, je einem Lehrer zugewiesen. Die kleinsten übten etwa Fabeln von Hey, wobei wohl einer das Hündchen, ein anderer das Böckchen darstellte. Für die folgende Stufe wählte man größere Gedichte, oder kleine, vom Lehrer selbst nach dichterischen oder geschichtlichen Stoffen bearbeitete Dramen. So brachte Stoy, mit großem Erfolge, im Anschluß an seinen Geschichtsunterricht, einen Auftritt aus des Cyrus Jugendgeschichte, Schumacher und später, wieder anders bearbeitet, Fresenius „Roland Schildträger," zur Aufführung. Die größeren trugen, nachdem man früher einige eigens für Kinder geschriebene Stücke genommen hatte, die aber bald nicht mehr schmeckten, Stücke aus Dramen von Goethe, Schiller, Shakespeare, Uhland u. a. vor; auch sie manchmal vom Lehrer Dramatisiertes, z. B. aus den Nibelungen, Wieland dem Schmid von Simrock, Kaiser Oktavianus von Tieck. Bei der Bearbeitung der Stücke waren die Knaben s lbst manchmal thätig. Der Lehrer

las vor; da gab wohl ein aufgeweckter Junge Anregung, noch einen bezeichnenden Zug zuzuführen; der Vorschlag wurde besprochen, geprüft, öfters dann angenommen. — Im Programm von 1849 hat Gilbert ausführlicher und mit Liebe über diese Aufführungen sowie über das später zu erwähnende „Erzählen" gesprochen. Im Jahre 1862 gab die Anstalt heraus: „Dramatische Spiele für Knaben. Aus dem Benderschen Institute zu Weinheim. Erstes Bändchen. Frankfurt a. M., Brönner." Es ist bis jetzt das einzige und wird es wohl auch bleiben. Es enthält sechs Stücke von fünf verschiedenen Bearbeitern. — Die Knaben sahen diese „Rollen" als etwas sehr Wichtiges an; jede Abteilung suchte den für sie gewählten Stoff vor den andern bis zur Aufführung geheim zu halten. — Mit Bezug auf Bekleidung und Ausschmückung herrschten unter uns eine Zeit lang verschiedene Ansichten: mancher strebte, natürlich ohne sonderlichen Erfolg, nach höchster Illusion; andere ließen die Knaben meist in ihrer gewöhnlichen Kleidung und fügten dieser nur einige gleichsam allegorische Kennzeichen bei: einen Mantel, eine mit Goldpapier überzogene Krone von Pappendeckel u. s. w. Bei „Roland Schildträger" wurde das „Kleinod" durch den abgebrochenen Glasstöpsel einer Flasche dargestellt; das nahm sich sehr nett aus. Namentlich nachdem ein nach der ersteren Ansicht gehaltenes Stück gerade mit infolge des Übermaßes mißlungen war, überwog die letztere Ansicht. In der Vorrede zu dem angeführten Schriftchen sagt K. B. darüber: „Es muß das Inscenesetzen nach unserm Dafürhalten so einfach als möglich geschehen. Je mehr alles bloße Dekorationswesen vermieden wird, um so mehr wirken die Stücke an und für sich; je mehr die Phantasie der Zuschauer zu thätiger Mithülfe angeregt wird, um so lebendiger wird der Anteil und das Vergnügen derselben sein . . . Es bedarf eben überall nur einer kleinen Nachhülfe für das Verständnis, für die Phantasie, und die läßt sich immer leicht darstellen."

Es wird, wie bekannt, gegen solche, namentlich länger vorbereitete Aufführungen gar manches gesagt, z. B. von Heiland in Schmids Encyklopädie: Sie beförderten die Eitelkeit, sie zerstreuten zu sehr, u. s. w. — Wir haben solche Nachteile nicht empfunden, haben vielmehr diese Einrichtung als eine wertvolle erkannt, insofern sie in das Leben eine heitere Abwechselung brachte und den Knaben Gelegenheit gab, wieder auf besondere Weise ihre Anlagen zu entfalten. Auch das können wir nicht zugestehen, daß die Meisterwerke unserer Dichterfürsten durch solche Darstellungen entwürdigt würden. Anforderungen wie an berufsmäßige Schauspieler konnte man zwar natürlich nicht machen, aber mit ganzem Ernste und so, daß es auch die Hörer ergriff, wurden die Selbstgespräche von Hamlet und Tell gesprochen und die Erzählung von der Kaiserwahl in Uhlands Herzog Ernst.

An den Abenden der Aufführung kamen außerdem auch noch Musikstücke — Gesang, Klavier, Violine, Flöte — zum Vortrag. Wir sprechen wohl am besten

hier über die Pflege der **Musik** in der Anstalt. Auch hierbei ist zu sehen, wie man erst nach und nach auf richtigen Weg kam. In meiner ersten Zeit hatte großen Einfluß ein Freund des Hauses, Freiherr Lambert von Babo. Er war hochverdienter rationeller Landwirt und geschätzter Schriftsteller in seinem Fache; als Zeichen der Anerkennung, die er gefunden, steht am Wege vom Bahnhofe nach der Stadt auf einem Syenithügel seine Marmorbüste. Er war aber auch vielseitig, zeichnete Landschaften, malte Pfeifenköpfe und komponierte Walzer und Messen. Er veranstaltete Konzerte, bei denen auch unsere Zöglinge mitwirkten. Die Konzerte waren freilich nach seinem Geschmacke: als Tonwerkzeuge gab es u. a. Triangel und Wassergläser. Die ersten Stimmen gegen diesen Ungeschmack wurden laut kurz nachdem K. B.s Gattin ins Haus gekommen war. Es wurden nun musikalische Abende in der Anstalt selbst eingerichtet, statt der Opernstücke mehrstimmige Lieder gesungen, die sangfähigen Lehrer wirkten mit, ebenso die Frauen und später Töchter des Hauses und befreundeter Familien. Als im Jahre 1839 mit Engesser eine bedeutende musikalische Kraft gewonnen wurde, hatte Babos Einfluß schon aufgehört. Ein Liederbuch der Anstalt wurde bereits im Jahre 1835 herausgegeben; auch auf den Reisen wurde es viel benutzt. In manchen Jahren zeigte sich bei den Knaben rechte Sangeslust. Günstigen Einfluß hatten einige Lehrer, besonders Schumacher und Fresenius.

An den Samstagabenden wurde **erzählt**. Nachdem man früher mancherlei Unterhaltungen — Vorzeigen von Bilderbüchern (bei der Menge der Knaben schwierig), Aufgeben von Rätseln u. s. w. — versucht hatte, war man auf das Vorlesen gekommen. Aber das regte nicht genug an. Da wagten es im Winter von 1833 auf 1834 Busse und ich mit dem Erzählen; er nahm die kleineren (Robinson), ich die größeren (Nibelungen). Von da an blieb das Erzählen — nur manchmal wechselnd mit dem Vorlesen, z. B. von Cid — ständige Einrichtung. Die Knaben waren in zwei Abteilungen geschieden; die kleineren, die meist dabei noch eine Beschäftigung für die Hand bekamen, hörten Märchen, Sagen, manchmal Reisebeschreibungen; den größeren wurde Frithjof, Wieland der Schmied, Gudrun u. s. w. erzählt, wohl auch manches Geschichtliche, z. B. die Freiheitskriege und was ihnen vorhergeht, von 1789 an. Als ich diese vornahm, setzte ich mich wohl am Schlusse einer Abenderzählung an das Klavier und es wurden Lieder von Arndt und Körner gesungen. Jene Zeit, die uns, zum Teil noch nach eigener Erinnerung, größerenteils nach Erzählungen im Familienkreise, noch lebhaft vor Augen stand, ist der jetzigen Jugend vor den Ereignissen von 1848, 1866 und 1870 leider ganz in den Hintergrund getreten.

„Aber," könnte man sagen, „eine Darstellung von Geschichtlichem gehört ja nicht in eine solche Unterhaltung, sondern in den Schulunterricht." — Dagegen ist zweierlei zu erwidern. Erstens, daß man sich hier freier bewegen, mehr Einzelheiten geben konnte, als es bei der durch den ganzen Unterrichtsplan beschränk-

ten Zeit in der Schule möglich ist. Zweitens, daß nach unserer damaligen Ansicht die Geschichte der neueren Zeit — seit den Freiheitskriegen waren damals erst zwanzig bis dreißig Jahre verflossen —, als noch nicht vollständig objektiv geworden, gar nicht in die Schule gehöre. Diese Ansicht spricht im Programme von 1843 Lamey in folgendem aus: „Von einem andern Gesichtspunkte her erscheint uns auch das Ausfallen der neuesten deutschen Geschichte . . . nicht bedauerlich, weil die Entwicklungen dieser Zeit noch nicht genug als fertiges Objekt vorliegen, noch zu sehr in der Gegenwart verflossen sind und den Knaben gewaltsam aus seinem Standpunkte heraus auf ein ihm jetzt noch fremdes Gebiet führen würden.“ — Erzählt wurde gewöhnlich auch, manchmal auf einem unserer Berge, um den 18. Juni und 18. Oktober die Geschichte der betreffenden Schlachten.

Wir haben bis jetzt von den Werktagen gesprochen; die Sonntage verliefen natürlich anders. Es wurde später aufgestanden; gründliche Reinigung des Körpers vorgenommen, wobei K. B. die Aufsicht führte und nicht selten selbst Hand anlegte. In der Konferenz wurden die Protokolle der letzten Woche verlesen. K. B. teilte den Knaben ihr Wochengeld aus, unterschrieb die Wochenzeugnisse, gab sie den Knaben und nahm da öfters Veranlassung zu Lob, Mahnung und Tadel. Wer das Gesamtzeugnis „schlecht“ hatte, dem wurde wohl die Teilnahme an einem Vergnügen entzogen. Gegen 9 Uhr gings mit der Mehrzahl zu Hörner in die Kirche (die Katholiken besuchten die ihrige), nachher wurde, meist von K. B., die Predigt durchgenommen und wurde von den Knaben darüber einiges aufgeschrieben. An den Nachmittagen gab es öfters größere Gänge, bei denen nicht selten mehrere Lehrer zugegen waren und bei denen etwa in einem Dorfe eingekehrt wurde. In den längeren Tagen kam man wohl so spät und so müde zurück, daß die Knaben meist bald nach dem Nachtessen zu Bette gingen. Auch im Winter fehlte es nicht an solchen Gängen, und manches Stadtkind sah da zum ersten Male die Schönheit einer Schneelandschaft im Gebirge. Wenn aber die Wiesen in der Ebene überschwemmt und mit hinreichend festem Eise bedeckt waren, gings da hinaus, dreiviertel Stunden weit. Es wurde wohl gefunden, daß das Barspiel auf dem Eise noch besser gehe als im Garten.

Bei ungünstigem Wetter allerdings mußten die Knaben in den Lernsaal gehen, arbeiten oder sich sonst ruhig beschäftigen.

In den Lernsaal ging es auch im Winter nach dem Nachtessen, zu freier Beschäftigung und mancherlei Spielen. Oft waren dabei mehrere Lehrer zugegen. Es bildeten sich Gruppen; die eine nahm ein Gesellschaftsspiel vor, bei dem es auf Erraten ankam oder auf rasch entschlossenes Handeln; eine andere lauschte der Erzählung eines Lehrers oder Kameraden; mancher las still für sich hin, einige spielten Schach, Dambrett oder ein ähnliches Spiel; Karten wurden nicht geduldet. Manchmal wurden Charaden aufgeführt. Ein besonders dazu beanlagter Knabe brachte es für eine Zeit lang in Gang, daß kleine Dramen aus dem Steg-

reif dargestellt wurden, etwa mit Beziehung auf Ereignisse der jüngsten Zeit. Auch wir Lehrer wurden dabei manchmal dargestellt; das konnten wir aber ganz gutmütig aufnehmen.

Der gewöhnliche Gang der Tage und Wochen wurde im Laufe des Jahres unterbrochen durch manche Feste und Festlichkeiten.

Wir beginnen mit dem Weihnachtsfeste. Es wurde darauf gehalten, daß alle Zöglinge zugegen waren; erst nach dem Feste und bis nach Neujahr durften manche nach Hause gehen. Einige Wochen vorher waren „Wunschzettel“ geschrieben worden; sie wurden, im Einverständnis mit den Eltern, möglichst berücksichtigt. Gleichfalls einige Wochen zuvor waren uns vom Buchhändler Bücher zugeschickt worden; wir wählten aus diesen aus, was für die einzelnen passend schien. Einige Tage vor dem Feste mußte der Lernsaal geräumt werden. Die Knaben verteilten sich, mit ihren nötigen Büchern u. s. w., unter die Lehrer oder wurden ihnen zugeteilt. Da zeigte es sich dann, welche Lehrer beliebter waren, welche weniger. Alle Zeit, die sonst im Lernsaal, wurde nun auf den Zimmern der Lehrer zugebracht, und auch in den Freistunden hatte jeder Lehrer für die Seinigen Sorge zu tragen. Dieses Zusammensein mit wenigen hatte etwas ganz Gemütliches, und mancher Lehrer bedauerte, daß es nur auf so kurze Zeit beschränkt war.

Am Nachmittag des 24. Dezember ging es, nach der Reinigung und dem Ankleiden, entweder in das Eßzimmer oder zu den einzelnen Lehrern. Es war da gerade nicht leicht, etwa durch Erzählungen die Aufmerksamkeit der Knaben zu fesseln.

Gegen 6 Uhr ertönt die Glocke. In den früheren Jahren wurde etwas stürmisch in den Lernsaal gelaufen; die Geschenke betrachtet; nach einer Labung früh das Bett aufgesucht. Wir fühlten, daß unserer Feier etwas fehle. Das wurde besser, als auch die Frauen und Töchter und Freunde des Hauses zugegen waren, und manchmal größere Zöglinge noch lange traulich bei uns saßen. Später noch eine Verbesserung: nach dem Eintritt in den Saal und vor der Beschauung wurde ein Choral gesungen.

Das Neujahrsfest hatte in früheren Jahren ein fast bloß heiteres Gepräge: es wurde gespielt, getanzt (die Knaben hatten in manchen Wintern Tanzunterricht; der Lehrer kam wöchentlich von Heidelberg her), gesungen, bis nach Mitternacht. Später war doch auch Ernsteres dabei. Am Abend um 5 Uhr Kirche. Die heiteren Unterhaltungen fehlten nicht, aber gegen Mitternacht wurde ein Choral gesungen und wurden wohl ernste Worte gesprochen. Einmal kam Stoy als Nachtwächter herein und sprach einen längeren Neujahrswunsch in Versen, der bei aller scherzhaften Form doch einen ernsten Gehalt hatte. Lehrer und manchmal auch größere Zöglinge blieben noch eine Zeit lang traulich beisammen.

Um Fastnacht wurde ein Maskenball gehalten. Das klingt fremdartig.

Wie dieser Gebrauch entstanden ist, weiß ich nicht; ich traf ihn schon vor. Es war aber nichts Bedenkliches dabei, und wohl hatte H. B. recht, wenn er sagte: „Es ist besser, wenn die Jugend nicht auf unrechte Weise derartiges kennen lernt, sie mißbraucht es dann später weniger.“ — Eine „Garderobe“ war vorhanden; manches konnte außerdem noch mit wenigen Kosten beschafft werden. Es wurde nach Herzenslust getanzt, gesungen, man war fröhlich. Einmal erschien ein Bänkelsänger mit Leierkasten; eine Tafel mit sechs Bildern wurde getragen, Auftritte aus Vorzeit und Gegenwart der Anstalt darstellend, mit heiterem, nicht verletzenden Humor erklärt. In früheren Jahren ergingen Einladungen; es kamen Gäste aus Heidelberg, Mannheim, Frankfurt; einmal waren, die Insassen des Hauses mitgerechnet, über hundert Personen zugegen, aber — die Gegenwart so vieler Erwachsenen drückte unsere Knaben, so daß diese nicht recht zu Äußerungen ihrer Fröhlichkeit kamen. Das war uns leid, und so unterblieben später diese Einladungen, und nur Freunde des Hauses aus der Stadt nahmen teil. — Einmal kam der Tanzlehrer und brachte mehrere seiner Schüler mit; diese tanzten so vortrefflich, daß unsere Jungen sich scheuten zu tanzen. Auch das unterblieb später. — In einem Jahre, da wir viele Kranke hatten und unter ihnen einen, der sehr bedenklich danieder lag, unterblieb natürlich diese Festlichkeit.

Am Morgen nach dem Maskenball wurde ein Gang auf die Berge gemacht, meist spielte dabei K. B. mit den Knaben das Räuberspiel, und so war bald der Eindruck des Maskenballs verwischt. Man könnte überhaupt nicht sagen, daß, bei der reichen Mannigfaltigkeit unseres Lebens, der Maskenball unsere Zöglinge allzusehr zerstreut hätte.

Anknüpfen will ich hier, daß in zwei Jahren, 1840 und 1841, die Knaben nach Mannheim geführt wurden, einen historischen Maskenzug anzusehen. Vorher ging eine Erläuterung des zu Sehenden, nachher folgte eine Durchnahme des Gesehenen.

Nach Mannheim wurden, um dies hier beiläufig zu erwähnen, die größeren Knaben etwa ein- oder zweimal im Jahre in das Theater geführt, natürlich nur wenn passende klassische Stücke gegeben wurden.

An einem schönen Tage, bald nach Beginn des Sommerhalbjahres, wurde mit der ganzen Schule, also auch unter Teilnahme der „Auswärtigen“, der Frühlingsspaziergang unternommen. Er wurde erst am Tage selbst in der Morgenkonferenz bestimmt; den Knaben wurde noch nichts gesagt; das sollte erst um neun Uhr, nach Schluß der ersten Unterrichtsstunde, geschehen. Doch merkten manchmal an allerhand Anzeichen die Knaben, daß es heute gehen sollte; sie bestürmten wohl mit Fragen die Lehrer. Mancher von diesen konnte das Schweigen nicht halten; so entleerte sich schon vor neun Uhr eine Klasse, und da folgten natürlich die andern nach. Alle Schüler versammelten sich im Garten der Anstalt, und hinaus ging es in der langgedehnten Stadt in geordnetem Zuge klassen-

weise, draußen ungezwungener, hinauf auf die Berge mit ihrem weiten Ausblicke einerseits auf den inneren Odenwald, andrerseits auf die Ebene und hinüber bis an Haardt und Donnersberg. Etwa gegen ein Uhr kehrte man zurück. Am Nachmittag wurden wohl die Lehrstunden ermäßigt oder ganz ausgesetzt.

Ein ernsteres Fest bot die Konfirmation. Unsere Zöglinge wurden gesondert, nicht mit den Söhnen aus der Stadt, von Hörner vorbereitet und konfirmiert. Den Konfirmanden waren wohl einige Wochen vor der heiligen Handlung mehrere Lehrstunden oder doch Schularbeiten erlassen worden. Es traf sich einmal, daß um jene Zeit unsere größeren Knaben nach Mannheim in das Theater geführt wurden; da ließ man die Konfirmanden, weil das gerade jetzt sie zu sehr zerstreue, zu Hause. Auch sonst wurde ihnen manche Gelegenheit zur Sammlung gegeben. Die Prüfung fand in dem mit Laub und Kränzen geschmückten Lernsaale statt, in Anwesenheit der Insassen des Hauses und der Verwandten der Konfirmanden. Die Konfirmation selbst wurde natürlich in der Kirche gehalten. Nach derselben vereinigte ein Mittagessen die Vorsteher, einige Lehrer, die Konfirmierten und deren Angehörige. Solange letztere sich noch in Weinheim aufhielten, nur wenige Tage lang, wurden ihnen ihre Söhne zu engerem Umgange überlassen. — Noch jetzt, nach Jahrzehnten, erinnern sich alte Zöglinge mit Liebe und Dankbarkeit ihres trefflichen Lehrers Hörner.

Vom Turnfeste ist schon oben gesprochen. Manchmal ging ihm einige Tage zuvor ein Vogelschießen voraus.

Im Oktober, je nach der Witterung früher oder später in diesem Monate, war „Herbst“, das heißt, nach dem in Weingegenden gebräuchlichen Ausdrucke, Weinlese. Das ist in jenen Gegenden ein Freudenfest, es werden nicht nur Trauben gelesen; es wird auch geschossen und Feuerwerk losgelassen. So geschah es auch bei uns. Beide Brüder besaßen Weinberge; dahin wurde wohl schon am Vormittag gezogen, Trauben gelesen, zu Mittag im Freien gegessen, unter anderem auch Kartoffeln, die die Knaben mitgebracht hatten und dort brieten. Dazwischen wurde lustig aus Pistolen und kleinen Kanonen geknallt. Den Abend konnte man kaum erwarten, um auch Raketen steigen und Schwärmer fliegen zu lassen. Natürlich, daß alles unter guter Aufsicht und mit gehöriger Vorsicht geschah.

Nicht an eine bestimmte Zeit des Jahres gebunden waren die Abschiedsfeste für Zöglinge und Lehrer. Solche Zöglinge zwar, die der Anstalt vor der Zeit entnommen wurden, ließ man stillschweigend weggehen; ebenso auch manche Lehrer. Denjenigen Zöglingen aber, die so lange geblieben waren, als es der Plan der Anstalt erlaubte, und denjenigen Lehrern, die sich als lebendige Glieder des Ganzen bewährt hatten, wurde entweder im Hause selbst oder in einer nahe bei der Stadt liegenden Wirtschaft am Abend vor ihrer Abreise ein kleines Abschiedsfest gegeben, bei dem Ernst mit Fröhlichkeit wechselte. In den späteren Jahren wurde ein von Schumacher gedichtetes Abschiedslied gesungen. Zum

Schlusse durften noch die abgehenden Knaben ein Lied bestimmen, das gesungen werden solle. Dann entließ man sie mit den besten Wünschen.

Regelmäßig wurde in den Sommerferien eine Reise gemacht. Was kann man auch besseres thun in dieser Zeit? — so dachten die Brüder schon zu Anfang, und sie führten die Knaben in den Odenwald, die Rheinpfalz, und weiter in den Schwarzwald; im Jahre 1832 wurde zuerst die Schweiz besucht, nur bis Rigi und Luzern. Die Kleinsten blieben in der Anstalt oder gingen in ihre Heimat. Den Eltern stand es noch nach dem im Jahr 1832 gedruckten Prospektus frei, ob sie ihre Söhne die Reise mitmachen lassen oder ob sie sie unterdes nach Hause nehmen wollten. Bereits vom Jahr 1834 an aber galt es als feststehend, daß jeder hinreichend kräftige Zögling teil zu nehmen habe, und nur aus erheblichen Gründen wurden Ausnahmen gestattet. — Vom Jahr 1835 an wurden zwei, vom Jahr 1843 an drei Abteilungen gemacht. Bei den beiden oberen Abteilungen war außer dem Hauptführer — das war bei den Größten immer einer der Vorsteher — wenigstens noch ein Lehrer zugegen. Die Kleinsten kamen in sechs oder acht Tagen nicht weit über den Odenwald hinaus; bei den Mittleren waren zu meiner Zeit die Grenzen des durchwanderten Landes die bayrische Pfalz, die Saar- und Nahegegend, der Rhein bis Koblenz, die Lahn, Taunus, Rhön, Württemberg bis zur Rauhen Alp, der nördliche Schwarzwald, der Wasgenwald; bei den Größten Mosel, Rhein bis Köln, Harz, Fichtelgebirg, Salzburg, Tirol, Schweiz, einmal sogar (1839) Mailand.

Nach und nach stellte sich für die oberste Abteilung etwa folgendes fest. Einige Wochen vorher wurde den Knaben der Plan im allgemeinen gesagt; sie zeichneten Reisekarten (von der Harzreise im Jahr 1841 wurde von einem Lehrer aus Thon ein Relief des betreffenden Gebirges gebildet), empfingen vorläufige Belehrungen über das zu durchwandernde Gebiet. Zur bestimmten Zeit gingen oder fuhren sie weg, in leinenen Turnkleidern, auf dem Rücken einen mit allem Nötigen versehenen Ranzen, auf den ein grüner wollener Kittel, die Tracht für die Städte, geschnallt war, an der Seite eine Ledertasche für Merkbuch, Liederbuch u. s. w., in der Hand einen Stock. Gefahren — natürlich auf Wagen, denn Eisenbahnen gab es damals in unserer Gegend noch nicht, oder auf Schiffen — wurde meist nur, wenn man schnell eine größere Ferne erreichen wollte. Es wurde rüstig gegangen; die beiden Vorsteher waren selbst gute Fußgänger; Tagesgänge von zehn bis elf Stunden kamen öfters vor. Am Morgen wurde früh aufgebrochen, nicht selten erst einige Stunden nachher das Frühstück — Milch und Brot, etwa mit Butter — genommen, gegangen bis gegen Mittag, kalt gegessen, dann, wo möglich im Freien, längere Zeit geruht, gegangen bis gegen Abend, nun erst die Hauptmahlzeit eingenommen, geschlafen — Lehrer und Zöglinge — auf Streu. — Das Liederbuch wurde öfters zur Hand genommen, zumal wurde morgens kurz nach dem Aufbruche ein Morgenlied gesungen. Wenn

ein Lehrer Beispiel und Anregung gab, wurde gezeichnet. Wo Zeit und Ort günstig war, badete man. Daß auf das, was in Natur und Menschenwerk für die Knaben bemerkenswert war, auch wirklich aufmerksam gemacht wurde, versteht sich von selbst. Besondern Eindruck machten solche Werke, bei denen man sehen konnte, wie der rohe Stoff allmählich eine Form annimmt, wie Eisenwerke, Glashütten, Porzellanfabriken, die Achatmühlen bei Oberstein. Weniger Sinn zeigten die meisten Knaben für Bauwerke und Kunstsammlungen. Geschichtliche Erinnerungen bot besonders Württemberg (Uhlands „Graf Eberhard", Hauffs „Lichtenstein"), Trier und die Rheingegend. Über das Erlebte und Bemerkte wurden Aufzeichnungen gemacht, sie mußten noch am selben Tage vor der Nachtruhe fertig gestellt werden. Auf einer Reise unter K. B. sah der Wirt in Ulm die Knaben daran arbeiten; fragte, ob da auch wohl sein Haus erwähnt werde; brachte, als dies bejaht war, eine Denkmünze, bestimmt für den, der die beste Reisebeschreibung liefere. Der glückliche Sieger freut sich deren noch heute.

Nach der Rückkehr wurde die Reise von den Lehrern durchgesprochen, die Aufzeichnungen nachgesehen, von den Knaben rein ausgefertigt, und, zusammen mit den etwaigen Zeichnungen, eingebunden. Das ist ihnen auch später noch eine liebe Erinnerung an die Jugendzeit.

Bei der zweiten Abteilung war die Einrichtung fast dieselbe, nur wurde den minderen Kräften der Knaben Rechnung getragen.

Ich kann mich hier nicht enthalten zu berichten, wie es uns vor einem halben Jahrhundert im deutschredenden, jetzt auch wieder deutschen Lothringen ergangen ist. Gegen Abend kamen wir in die Nähe von Bitsch; vor der Stadt zogen die Knaben ihre grünen Kittel an. Im Gasthause, in das ich zuerst allein eintrat, wollte man uns, als ich die Zahl — achtzehn Knaben — angab, anfänglich nicht aufnehmen; als aber die weiblichen Insassen des Hauses die Jungen draußen stehen sahen, war es ihnen nicht möglich, „die hübschen Kinder fortgehen zu lassen," und man rief uns herein. Wir wurden sehr freundlich behandelt. Das Gerücht von unserer Ankunft verbreitete sich im Städtchen; beim Abendessen hatten wir eine Menge Zuschauer, die so etwas Merkwürdiges noch nicht gesehen hatten. Als ich am folgenden Morgen nach der Rechnung fragte, hieß es, man wisse durchaus nicht, was man fordern solle, ich möge es selbst bestimmen. Und als ich, die Rechnungen aus der Pfalz zeigend, 27 bis 28 Franken angab, sagte die Wirtin: „Gut, so zahlen Sie 27." — Wir gingen weiter. In Groß-Rederchingen hielten wir unser einfaches Mittagsmahl. Die Knaben sangen einige Lieder. Da kam in leichtem Wägelchen von Saargemünd her ein Herr. Auch ihm waren wir natürlich sehr merkwürdig; das Singen gefiel ihm sehr gut; er fragte ganz genau nach unsern Reiseeinrichtungen, gab uns den „Goldenen Löwen" in Saargemünd an, und fuhr wieder zurück. Kurz vor Saargemünd begegneten uns unter anderen zwei Gymnasiasten; sie kehrten mit

uns um. Auf der Brücke über die Saar fragte ich sie nach dem Goldenen Löwen. Da sagte der eine, er sei der Sohn des Hauses und uns entgegengeschickt; der Herr, den wir zu Mittag getroffen, habe uns angemeldet. So fanden wir alles bereit, selbst die Streu. Es stellten sich wieder viele Besucher ein; wir wurden gebeten, die Knaben singen zu lassen, sie könnten es so schön. Zum Schlusse des Abendessens kam noch ein Kirschkuchen; den, hieß es, habe die Frau Wirtin zu ihrem Vergnügen den Kindern backen lassen. Ich erwiderte, sie seien jetzt müde, wir würden aber am nächsten Tage zu Mittag noch da sein, da würden wir den Kuchen dankbar annehmen. Am folgenden Morgen besuchten wir, nachdem wir ein Bad in der Saar genommen und gefrühstückt hatten, drei gewerbliche Anstalten. Überall die größte Freundlichkeit; Geld für die Bediensteten wurde höflich abgelehnt; in einer der Anstalten erfreute man alle Knaben mit kleinen Geschenken. Nach dem Mittagessen, das wir etwas reichlicher als gewöhnlich bestellten, fragte ich nach der Rechnung, und da ging es wieder gerade so wie in Bitsch. Wir machten uns auf, gegen Saarbrück zu. Nach kurzer Zeit merkte ich, daß ich mein Fernrohr, das ich an einem Riemen umgehängt zu tragen pflegte, hatte liegen lassen. Zwei Knaben, die sich dazu erboten, liefen schnell nach der Stadt zurück. Kaum waren sie aus unsern Augen, so kam hoch zu Roß angesprengt der erwachsene Sohn der Wirtin; er hielt sein Tier an, überreichte mir zierlich grüßend das Fernrohr, und ritt wieder zurück. Bald darauf kamen die zwei Knaben mit Hufnagels Tabakspfeife. Beides war, das Fernrohr zuerst, gleich nach unserm Weggange beim Aufräumen der Streu gefunden worden. — Ob wohl jetzt deutsche Fußreisende dort solche Freundlichkeit finden würden? Nun, hoffentlich aber nach weiteren fünfzig Jahren.

Den Kleinsten wurde natürlich noch weniger zugemutet, namentlich auch mit Bezug auf Karte und Beschreibung.

Den Reisen der Größten schlossen sich manchmal einige Gäste an, junge Leute oder auch Erwachsene. Es wurde aber gefunden, daß bei der Zulassung fremder Elemente mit großer Vorsicht zu verfahren sei; am besten waren wir ganz unter uns. Im Jahr 1841 trafen wir nach Verabredung mit unserm Freund Busse und seiner kleinen Anstalt im Harz zusammen; einige Tage lang reisten wir miteinander. Auch das bewährte sich nicht: die Zöglinge beider Anstalten unterhielten sich wohl miteinander über die Einrichtungen hier und dort, und da glaubte denn mancher der unsern, dort sei es besser; warum denn das, was jene thun dürften, bei uns verboten sei?

Öfters wurden wir von Eltern, an deren Wohnort uns der Plan führte, eingeladen. Auch dies war manchmal mißlich: die Knaben wurden wohl zuviel zum Essen und auch Trinken genötigt. So ging mirs einmal zu Mittag in einem Städtchen des badischen Oberlandes. Ich fürchtete nun für den Abend, denn da waren wir wieder an einem andern Orte eingeladen. Aber da waren

unsere Gastgeber sehr vernünftig: ein gutes Abendessen stand auf dem Tische; „was den Wein betrifft," sagte mir die Frau des Hauses, „das verstehe ich nicht; hier sind ein paar Flaschen, besorgen Sie das selbst."

Die meisten Knaben machten die Reise gern mit; doch gab es auch Ausnahmen: trägere, die die Mühe des Gehens, des Tragens, der Aufzeichnung des Erlebten scheuten. Diese sagten dann: „Wir müssen eine Reise machen;" so wie denn mancher alles, was die Anstalt von ihm verlangte, als ein Muß ansah und nur widerwillig ertrug. Doch waren das nur seltene Ausnahmen. Die meisten denken wohl mit Vergnügen an die Reisen zurück.

Manche Eltern waren gar nicht ganz mit uns zufrieden: wir muteten den Knaben im Gehen zuviel zu, setzten sie wohl dem Regen aus u. s. w. Nun, allen konnten wir es nicht recht machen.

Auch von anderer Seite erfuhren wir Tadel. „Die Herren Lehrer," hieß es wohl, „machen die Reisen zu ihrem Vergnügen, sie suchen Orte auf, wo es für sie selbst etwas zu sehen giebt, und manches, für das die Knaben noch keinen Sinn haben." Das letztere ist, will ich zugeben, nicht ganz unbegründet. Welcher Gebildete möchte nicht von Bonn aus, wo die landschaftlichen Reize des Rheines zu Ende sind, Köln besuchen mit seinem Dom? Oder vom Comersee aus das nahe Mailand? Ein Teilnehmer der Mailänder Reise von 1839 gesteht mir zu, daß sie dort die Feigen und Orangen mehr angezogen haben als der Dom und die Bilder in der Brera. Ja, unsere Reisen waren teilweise zu groß. Es wurde das unter uns selbst öfters ausgesprochen. Ein Unterschied war da zwischen den beiden Brüdern: Heinrich strebte gern in die Ferne, Karl beschränkte sich lieber auf das deutsche Vaterland, zu dem damals mit vollem Rechte auch Tirol gezählt wurde. In dem dem Programme von 1853 beigefügten Rückblick deutet mit feiner Ironie K. B. seine Ansicht in folgenden Worten an: „Ja es hat sie schon manchmal die alte Schwachheit ihrer Vorfahren ergriffen, sehen zu wollen, wie es hinter den Alpen aussieht."

Der größeren Reise ging öfters um Pfingsten eine etwa zweitägige sogenannte „Probereise" voraus. Ich erinnere mich mit Vergnügen noch an eine schöne Mainacht, die wir da auf einer freien Höhe des Odenwaldes zubrachten.

Nun genug über die Reisen.

Wenn wir nun so das ganze tägliche und jährliche Leben der Anstalt mit all seinen Einrichtungen besprochen haben, und gesehen, wie da für alle Zeiten und Fälle Anordnungen getroffen waren: so könnte, wer diese Darstellung liest, wohl fragen, ob denn den Zöglingen auch noch irgend Gelegenheit geblieben sei, nach eigenem Willen freigewählten Lieblingsbeschäftigungen nachzugehen, wie das doch naturgemäß Knaben von dreizehn bis fünfzehn Jahren in Familien gestattet sei, und ob nicht gerade dadurch, daß alles geordnet gewesen, die Erziehung zur Freiheit Not gelitten habe. — Vollständig genügende Antwort darauf kann ich

nicht geben. Es ist mir und manchem andern von uns immer, wie schon oben angedeutet, eben das als ein Mangel erschienen, der wohl größeren Erziehungsanstalten überhaupt, und nicht bloß der unsrigen anhafte, daß den Zöglingen im reiferen Knabenalter alles zu sehr vorgeschrieben wurde. Es ist vielleicht nicht anders möglich, aber — naturgemäß ist es nicht. Es liegt mir aus dem Jahr 1832 die Äußerung eines tüchtigen fünfzehnjährigen Zöglings vor: „Wenn einem so jede Zeit vorgeschrieben wird, so hat man gar keine Lust, etwas für sich selbst zu thun." Dieser hatte allerdings noch die Anfangszeit der Anstalt erlebt, wo sich, bei einer nur kleinen Anzahl von Zöglingen, das Leben freier gestaltet hatte. — Daß wir öfters suchten die größeren freier schalten zu lassen, daß dies aber nicht immer guten Erfolg hatte, ist schon oben gesagt worden. Wir sind hier nie ganz sicher gegangen.

Übrigens trat jenes Gefühl des Unbehagens, das sich in dem Worte des Fünfzehnjährigen kundgab, späterhin nur etwa bei solchen hervor, die uns in reiferem Alter, mit dreizehn oder vierzehn Jahren, übergeben worden waren. Andrerseits wurde von den Vorstehern selbst, ihrer früheren Ansicht entgegen, nach welcher sie gewünscht hatten die Zöglinge so lange als möglich zu behalten, nun eingesehen, daß mit der Konfirmation ein Abschluß zu machen sei, daß da die Zöglinge naturgemäß zu entlassen seien, zum Eintritt in die Lehre für einen bürgerlichen Beruf oder in eine obere Klasse einer höheren Unterrichtsanstalt.

Daß die Erziehung zur Freiheit doch auch eine Stelle fand, und daß man in manchem das eigene freie Urteilen und Handeln der Knaben beförderte, davon sind schon oben Beispiele gegeben: Wahl von Aufsehern durch die Knaben selbst, freie Bestimmung mit Bezug auf Bearbeitung und Ausschmückung ihrer Gärtchen. Auch sonst blieb zur Pflege mancher Liebhaberei noch Zeit und Gelegenheit. Zur Zeit, da ich eintrat, war bei einigen der Größeren eine Hauptliebhaberei das Schießen mit Lehmkugeln durchs Blasrohr. Das Ziel waren kleine Vögel. Aufgekommen war dies durch einen, der von frühauf sozusagen mit der Tierwelt gelebt hatte. Die geschossenen Vögel wurden bestimmt, regelrecht ausgebalgt, die Bälge, von manchen auch Füße und Beinwerk des Kopfes, aufbewahrt. Diese Knaben lernten die Vogelwelt der Gegend genau kennen, beobachteten die Tiere in ihrem Leben, töteten nicht alles, was ihnen vorkam, sondern außer den Vögeln, die sie für die Sammlung brauchten, meist nur solche, die ihnen als schädlich bezeichnet wurden, Sperlinge nämlich und leider auch — wegen der Bienenstände H. B.s — Rotschwänzchen. — Andere nun ahmten das Blasrohrschießen nach, wählten sich aber öfters unpassende Ziele, z. B. Mitschüler; in einzelnen Fällen wurde eingeschritten; geradezu verbieten wollten wir die Liebhaberei nicht; sie hörte nach wenigen Jahren von selbst auf.

Jene Ersten hatten auch lebende Tiere — Kaninchen, Falken, Eulen, Tauben, Singvögel u. s. w. — gehalten und sie gut versorgt. Das Halten von solchen

Tieren kam auch später vor, wohl während meiner ganzen Zeit. Wir hatten Freude daran, wenn die Gefangenen sorglich gepflegt wurden. Wer darin nachlässig war oder wer seine Pflichten gegen die Schule nicht erfüllte, mußte seine Tiere abgeben.

Manche Zöglinge legten Sammlungen an, von Schmetterlingen (die Raupenzucht gelang nie recht; das notwendige tägliche Beschaffen frischen Futters vertrug sich nicht wohl mit unsern Einrichtungen), Pflanzen, Mineralien, auch wohl — was uns weniger wertvoll erschien, was wir aber auch nicht verbieten wollten — Siegeln. Öfters verbanden sich mehrere zu einer gemeinschaftlichen Sammlung.

Daß auch sonst zum freien Ersinnen, Überlegen und Handeln es nicht ganz an Gelegenheit fehlte, davon ist oben das Beispiel der Erbauung der „Festung“ angeführt. Namentlich in Ferien, wenn nur wenige anwesend waren, wurde manche hübsche Beschäftigung ersonnen, an der wir unsere Freude hatten, — manche auch allerdings, der wir bald Einhalt thun mußten.

Nach einer idealen Auffassung von Erziehungsanstalten sollten die Zöglinge einander als Brüder betrachten, als Glieder einer großen Familie, in der das Wort wahr würde: „So ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit.“ Ob dies irgendwo in einer Erziehungsanstalt ganz verwirklicht worden ist, weiß ich nicht; bei uns wurde es schon durch die große Zahl der Zöglinge unmöglich gemacht. Es bildeten sich Gruppen, auch Freundespaare, Jungen von ähnlichem oder auch von sehr verschiedenem Charakter. Im allgemeinen waren aber dem einen Zögling die Familienverhältnisse und somit ein Teil des inneren Lebens des andern fremd und gleichgültig. Es war mir das leid besonders in den Fällen, wenn ein Zögling eine Trauernachricht aus seiner Familie bekam. Ich sehe noch in der Erinnerung einen trefflichen vierzehnjährigen Knaben weinend in einer Ecke des Hofes stehen: sein Vater war gestorben. Andere liefen und sprangen unbekümmert um ihn durch den Hof in den Garten zu fröhlichem Spiel. Drei Brüder hatten die Todesnachricht eines Schwesterchens erhalten; die Glocke läutete zum Eintritt in den Lernsaal; sie mußten auch dahin und unterdrückten ihre Thränen. Es zeigt sich hier wieder eine Schattenseite wohl aller größeren Erziehungsanstalten. Übrigens muß ich zugestehen, daß in meiner späteren Zeit doch auch der Gesamtheit der Knaben solche Fälle in geeigneter Weise mitgeteilt wurden und daß die Betroffenen selbst in dem Hause und der Familie K. B.s liebevoll Mitgefühl fanden und Gelegenheit sich auszuweinen.

Die Verbindung der Zöglinge mit ihren Familien wurde erhalten durch Ferienbesuche in der Heimat, durch Besuche der Eltern bei uns und durch Briefe. Wenn Eltern kamen, so konnte uns das meist recht lieb sein. Sie sahen uns in unserer Thätigkeit, wohnten wohl Lehrstunden bei, nahmen an Spaziergängen teil, verschafften sich nähere Kenntnis aller unserer Einrichtungen; manches Vorurteil wurde da gehoben, manches Mißverständnis glücklich gelöst;

auch mancher wohlgemeinte Wink, den wir bekamen, wurde von uns beachtet. Manchmal blieben aber Mütter wochenlang in Weinheim, ließen ihre Söhne so oft als möglich zu sich kommen, zogen sie so vom gemeinsamen Leben ab. Da konnte es von seiten der Vorsteher an ernsten Mahnungen vor allzugroßer Sorge nicht fehlen.

In meiner allerersten Zeit wurden die von den Zöglingen an die Ihrigen gerichteten Briefe nicht vor der Absendung durchgesehen. Da kamen aber öfters Klagen über schlechte Schrift: andrerseits fand sich wohl mancher ungeschickte Ausdruck, der zu Mißverständnissen Anlaß gab. So wurde denn schon gegen Ende des Jahres 1832 beschlossen, es solle jeder von uns das Briefschreiben einiger Knaben beaufsichtigen. Später wurde noch öfters dieser Beschluß wieder in Erinnerung gebracht, und wurde ausgemacht, der Briefaufseher sollte auch die an die Knaben gelangenden Briefe vor ihrer Abgabe an dieselben eröffnen. Ich muß gestehen, daß ich mich mit dieser Einrichtung nie recht befreundet habe. Daß Acht- oder Zehnjährigen Briefe nachgesehen werden, finden diese selbst ja wohl als ganz natürlich; der Dreizehnjährige aber empfindet es als Zwang und äußert sich nicht so ganz frei, wie er es sonst gethan hätte. — Man hatte gehofft, durch jene Einrichtung auch zu bewirken, daß die Knaben zu bestimmten Lehrern in ein näheres Verhältnis träten. In einzelnen Fällen gelang dies allerdings. Ein treuherziger Junge aus dem badischen Oberlande erzählte mir bei solcher Gelegenheit so manches von seiner Familie und freute sich, daß er bei mir wenigstens ein offenes Ohr dafür fand. Ebenso ein Knabe aus den Rheinlanden. Das waren aber doch nur seltene Fälle. Den meisten größeren Knaben war die Briefaufsicht lästig; mancher Brief wanderte ohne unser Wissen auf die Post.

Ein näheres Verhältnis der Knaben zu einzelnen Lehrern läßt sich nicht erzwingen: die Hinneigung muß eine freie sein. Es hatte wohl jeder von uns seinen — kleineren oder größeren — Kreis, mit dem er vertraulicher verkehrte und auf den er somit auch tiefer einwirken konnte.

Das Verhältnis der Zöglinge zu den Lehrern war, je nach dem Geiste, der unter ersteren herrschte, und der Eigenart der letzteren, natürlich ein verschiedenes. Auch die Zeiten waren verschieden. Einmal äußerte K. B.: „Noch nie hat ein so schönes Verhältnis zwischen uns und den Knaben bestanden; das haben wir besonders unsern trefflichen Großen zu verdanken.“ In einem andern Jahre klagte er, es habe sich noch gar kein rechter Geist unter den Zöglingen gebildet. In manchen Jahren zeigte sich bei den Knaben ein Geist der Widersetzlichkeit, der es auch besseren Lehrern schwer machte, die rechte Wirksamkeit auszuüben. Doch waren das nur seltenere Fälle. Was die Lehrer betrifft, so mußte jeder selbst sorgen, Einfluß zu gewinnen; er konnte, wie das ja auch bei andern Schulen der Fall ist, nicht darauf rechnen, durch das Ansehen der Vorsteher gestützt zu werden. Er mußte also als Lehrer zunächst etwas wissen. Zwar

nicht alles. Es ist mir später mancher Lehrer vorgekommen, der wollte vor Schülern niemals gestehen, daß er etwas nicht wisse; wurde er über etwas, das ihm unbekannt war, gefragt, so gab er irgend eine beliebige Antwort. So war es bei uns nicht. Keiner von uns — ich meine die namentlich genannten — scheute sich auf eine Frage die Antwort zu geben, das wisse er nicht. In den Fächern, die er lehrte, mußte er allerdings zu Hause sein. — Der Lehrer mußte sich ferner kräftig, männlich zeigen. Einer der nicht genannten fürchtete sich vor Kühen. Auf einer Reise in die Rhön kam man an einem Tage fast durch lauter Kuhherden. Er machte, um sich keiner Gefahr auszusetzen, weite Umwege. Drei mutwillige Jungen gingen da im Gänsemarsch hinter ihm her. — Er hielt es nicht lange bei uns aus. — Der Lehrer mußte gerecht sein, keine besonderen Lieblinge haben, die er zarter behandelte und verhätschelte. Er mußte — das war eine Hauptsache — Liebe zu den Knaben haben, auf ihren Gedankenkreis eingehen, sich freundlich und heiter mit ihnen unterhalten können. — Gut, aber nicht unumgänglich nötig war es, wenn er auch, wie Palm, Busse, Lamey, Fresenius an ihren kräftigen Spielen mit Mut und Gewandtheit teilnahm. — Kleinere Schwächen schadeten, wenn nur die Hauptbedingungen erfüllt waren, wenig oder nichts. Kinder haben bekanntlich ein scharfes Auge für Schwächen der Lehrer. Schüler öffentlicher Schulen sprechen mit Wohlgefallen darüber, aber meist unter sich. Bei uns war das anders; die Knaben sagten uns, aber meist in aller Gutmütigkeit, was sie an uns Auffallendes bemerkten. Wir haben manches von ihnen gelernt. Diese Aufrichtigkeit war uns gerade ein Zeichen von Vertrauen. Als ich einigen Zöglingen von der baldigen Ankunft eines neuen Lehrers, meines Vetters Fresenius, sagte, fragte mich einer: „Ist der auch so böse wie Sie?" Ein anderer: „Kann man in seinen Stunden auch Dummheiten machen wie bei dem Herrn N.?"

Daß wir nicht alles zu wissen glaubten, zeigten einige von uns auch dadurch, daß sie wie Schüler an manchem Unterrichte teilnahmen. Engesser besuchte eine Zeit lang die französische Stunde, machte auch die aufgegebenen Arbeiten mit; als Stoy den naturgeschichtlichen Unterricht bei den Kleinsten übernahm, wohnte er öfters dem betreffenden Unterricht in oberen Klassen bei; er und andere, auch Hörner, nahmen teil am Unterrichte in der englischen Sprache und an einem Kursus des perspektivischen Zeichnens, der mit größeren Schülern gehalten wurde. Besonders durch Stoy kam das gegenseitige Besuchen in den Lehrstunden auf; auch K. B. bat geradezu darum, man möge öfters in seine Stunden kommen und ihm dann Bemerkungen machen. So war ich einmal bei ihm zu Gast; es äußerte sich zwischen ihm und einem Schüler eine Meinungsverschiedenheit über eine Sprachform; denn daß Schüler ihre abweichende Meinung in den Stunden frei äußern durften, ergiebt sich klar aus dem oben Gesagten. K. B. fragte mich öffentlich vor der Klasse um meine Ansicht. Ich weiß nicht mehr, für wen ich

mich erklärte; davon aber bin ich überzeugt, daß, wenn ich mich für die Ansicht der Schülers entschied, K. B. nachgab. Es schadete das seinem Ansehen nicht.

Aus allem Vorhergehenden zeigt sich wohl klar, daß wir Lehrer uns nicht bloß als Diener fühlten, die den Befehlen oder Vorschriften der Vorsteher nachzukommen hätten, sondern daß bei uns galt: „Wer da mit soll thaten, der soll auch mit raten.“ Zwar wurde uns von älteren Jugendbildnern wohl, teilweise mit besonderer Beziehung auf frühere Erziehungsanstalten, wiederholt gesagt, Vielköpfigkeit tauge nichts, einer müsse Herr sein; und später sagte mir einmal der Leiter einer berühmten norddeutschen Schule, keiner seiner Lehrer stelle in der Konferenz einen Antrag, das behalte er sich allein vor. Aber es hätte die Freudigkeit unseres Wirkens, ohne die eben doch nichts Rechtes geleistet werden kann, sehr beeinträchtigt, wenn das auch bei uns so gewesen wäre. Daß das nicht der Fall war, daß es uns auch vergönnt war mit zu raten, das erklärt sich leicht aus der Geschichte der Anstalt. Wir erste Lehrer, bis auf Lamey, waren nur wenige Jahre jünger als K. B.; die Brüder sahen bald, daß Männer wie Palm, Busse, Lamey ihnen an Wissen bedeutend überlegen waren, und daß sie auch mit Bezug auf Erziehung, wo am Anfang so manches noch schwankend war, Gutes zu raten und wohl auf rechten Weg zu lenken verstanden. So war es denn natürlich, daß man gemeinsam beriet. Es wurde wohl von K. B. — H. B. war darin zurückhaltender — ausgesprochen, wir sollten alle gleich sein, die Vorsteher keinen Vorzug vor den Lehrern haben. Es wurde also grundsätzlich — freilich nicht immer thatsächlich — alles in der Konferenz besprochen, und deren Beschlüssen unterwarfen sich auch gar manchmal die Vorsteher. Immer zwar ließ sich das nicht durchführen; wenn z. B. die Mehrheit der Konferenz gegen Aufnahme eines angebotenen Vierzehnjährigen sich aussprach, die Vorsteher aber sagten, die gegenwärtigen äußeren Verhältnisse der Anstalt verlangten die Aufnahme: da konnten wir freilich nichts dagegen einwenden.

So blieben denn die Brüder immerhin die Herren und Leiter; wir Lehrer aber hatten das freudige Bewußtsein, nicht bloß Vollstrecker von Befehlen zu sein, sondern lebendige Glieder des Ganzen, und in Klarheit darüber, daß wir nicht bloß unsern menschlichen Vorgesetzten, sondern einem größeren Herren verantwortlich seien, fühlten wir den ganzen Ernst unserer Aufgabe und wurden angetrieben zu eigenem freien Denken und Handeln nach bester Überzeugung.

Das nahe Verhältnis von Vorstehern und Lehrern wurde, außer durch die täglichen Morgenbesprechungen, auch erhalten durch größere Konferenzen. In solchen wurde zeitweise Gang und Weise der einzelnen Unterrichtsgegenstände besprochen. Vierteljährlich schickte K. B. genaue Berichte über die einzelnen Zöglinge an deren Eltern; voraus gingen gemeinsame Besprechungen, bei denen jeder Lehrer sein Urteil mitteilte. — Pädagogische Schriften wurden — die erste Anregung dazu gab, wie oben gesagt, Palm — gemeinschaftlich gelesen. Wir

nahmen uns daraus, was für uns passend schien; nie aber erklärten wir uns als Anhänger eines bestimmten Systems; wir standen zu sehr mitten im Leben mit seinen mannigfachen einzeln zu beurteilenden und zu behandelnden Fällen. Auch die Herbartianer Schumacher und Stoy strebten nicht uns zu vermögen, alles nach den Grundsätzen ihres Meisters zu regeln. — Ein theologisches Kränzchen vereinigte uns zu bestimmten Zeiten mit Hörner.

Die Verbindung mit andern Anstalten, Schulen, Lehrern, andern Personen, von denen wir lernen konnten, war eine rege. Von Steinkunde, die doch auch nach unserer Ansicht beim naturgeschichtlichen Unterrichte vorkommen sollte, verstand niemand von uns etwas; ein alter katholischer Geistlicher, der zurückgezogen in Weinheim lebte, sonst wenig zugänglich, mir aber freundlich, gab mir die erste Anleitung dazu; zuzeiten kam wohl ein Mineraloge aus Heidelberg; ein Freund K. B.s stellte uns einen Unterrichtsplan auf, aus dem wir einiges benutzen konnten; die vorhandene kleine Sammlung mehrte sich. Und so wagte ich es bereits im Jahre 1833, einstweilen den Kleinsten, 1834 auch den Größeren Unterricht in diesem Fache zu erteilen. — Auf einer Schweizerreise im Jahre 1832 brachten wir einige Stunden bei dem damals auf Schloß Wartensee in der Nähe von Luzern wirkenden Fröbel zu und erkannten die jugendliche Begeisterung des Mannes; von seinen Mitarbeitern besuchten uns später der ernste Barop, der kindlich liebenswürdige Middendorf. Namentlich aus des letzteren Äußerungen schien uns übrigens hervorzugehen, daß Fröbel und die Seinigen die falsche Meinung hegten, als sei im Kinde das Menschliche rein ausgeprägt, so daß also Sündliches nur von außen hineinkomme. Auf einer andern Schweizerreise, im Jahre 1839, wurde eine Anstalt in Lenzburg besucht, deren Direktor stark betonte, daß er doch der einzige Leiter sei. — Im Frühsommer 1833 besuchte uns ein Lehrer aus Stetten mit seinen Zöglingen; im selben Jahre, bei unserer Sommerreise, erwiderten wir den Besuch. Während K. B. mit den Knaben Stuttgart besah, blieb ich noch einen Tag lang allein in Stetten. Wir glaubten zu finden — was uns einige Jahre später bei Besuchen zweier unserer Mitlehrer in der dortigen Anstalt bestätigt wurde —, daß wir Weinheimer doch in einem näheren Verhältnisse sowohl untereinander als mit den Zöglingen ständen. Es sei unmöglich, sagten Stettener Lehrer, durch die Knaben selbst etwas zu thun. Von gegenseitiger Beurteilung der Leistungen wollten sie nichts wissen, auch nicht von gemeinschaftlichen Studien. Nur etwa zwei oder drei Lehrer lebten so recht mit den Knaben.

Von einzelnen wurde eine Erziehungsanstalt in Frankfurt besucht; sie bot manches Gute; daß aber wie dort die Knaben die Lehrer duzten, das ahmten wir doch nicht nach. In derselben Stadt wurde in seiner Schule der würdige Lehrer Ackermann besucht, ein alter Lützower, Freund und Kampfgenosse Körners. Er konnte uns noch aus eigenem Umgang von Pestalozzi und seiner Anstalt in

Ifferten Wertvolles mitteilen. — Einer von uns besuchte in Grünstadt Ditmar, den ehemaligen Nürnberger. Ich verlebte im Jahre 1834 einen Nachmittag bei dem alten Pfarrer Bang in Goßfelden bei Marburg, der eine damals vielbesuchte Anstalt hatte und dessen ehemalige Zöglinge seinen Namen in Ehren halten. Er war ein Mann der That, aller Theorie und Regel abgeneigt. Vom geregelten Turnen wolle er nichts wissen. „Meine Jungen," sagte er, „haben Bäume, auf die sie klettern, Gräben, über die sie springen können, weiter brauchts nichts." Das Anerbieten einer benachbarten Anstalt, durch öftere gegenseitige Besuche mit ihr in nähere Verbindung zu treten, wurde höflich abgelehnt, schon darum, weil die meisten Zöglinge dort Engländer waren. — Schulen wurden von einigen von uns besucht in Hanau und Heidelberg, hier einmal wegen einer neuen Weise des Schreibunterrichts, aus der sich unser Hufnagel einiges entnahm. Prüfungen wohnten einige bei in Mannheim, Heidelberg, Ladenburg, in Volksschulen in Weinheim und umliegenden Dörfern. Manche Prüfungen zeigten uns zu einigem Troste, nicht aber zur völligen Beruhigung —, daß es doch an Mängeln, die wir bei uns fanden, auch anderwärts nicht fehle. Ja in einigem waren wir uns eines Vorzugs bewußt: daß, wie wir das manchmal hörten, bei Prüfungen eingeflüstert wurde, kam bei uns nicht vor.

Wie urteilte man nun über unsere Anstalt? Daß das Urteil im ganzen ein günstiges war, zeigte schon die rasch wachsende Zahl der Knaben, die uns anvertraut wurden. Doch hörten wir auch andere Stimmen. „Die Jungen verbauern da, sie wissen sich nicht in der Gesellschaft zu benehmen." Das focht uns wenig an, — wiewohl allerdings, wie oben gesagt, in der späteren Zeit mehr als früher auf Beobachtung auch der Formen des Umgangs gehalten wurde. Bezeichnend ist der Ausspruch eines Frankfurter Gymnasiallehrers, der es lobend aufführte, daß die von uns dorthin gekommenen Schüler in Fällen, wo sie etwas nicht wüßten, das offen geständen. Ein anderer Frankfurter Professor sagte mir: „Was haben Sie uns da für prächtige Jungen geschickt; im Wissen haben sie zwar einige Lücken, aber ihr Urteil ist gesünder als im Durchschnitt das der Frankfurter."

Schwer fiel es uns aufs Herz, als wir etwa im Jahre 1835 hörten, der Vater von mehreren unserer Zöglinge, ein von uns hochgeachteter Mann, habe geäußert: „Wer da will, daß seine Söhne vortrefflich erzogen werden, der thue sie nach Weinheim; wer aber will, daß sie gar nichts lernen, der thue sie auch nach Weinheim." Der Ausdruck des Mannes hatte in der That nicht so gelautet, sondern weit milder, neben der Anerkennung nur einzelnes mit Bezug auf Unterricht und besonders Ordnung in den schriftlichen Arbeiten tadelnd. Immerhin forderte uns das Wort zur ernsten Selbstprüfung auf und zum erneuerten Streben, immer besser unsere Pflicht den uns anvertrauten Kindern gegenüber zu erfüllen. Und ich denke, dieses Streben ist nicht vergeblich gewesen.

Und was ist denn unser eigenes Urteil über den Erfolg unseres Wirkens? Im allgemeinen kann ich sagen, daß wir nie ganz zufrieden mit uns gewesen sind, nie darum beruhigt die Hände in den Schoß gelegt haben. Weiterhin kann ich nur von mir selbst sprechen. In einer trüben Stunde — denn an solchen und an Zeiten der Mutlosigkeit fehlte es nicht — schrieb ich in mein Tagebuch mit Bezug auf fünf von uns nach vollendeter Schulzeit entlassene Zöglinge folgendes: „Eine gar traurige, niederschlagende Seite hat dieser Abschied, wenn wir uns fragen, was wir eigentlich bei diesen Knaben bewirkt haben. A ist noch ebenso geistesstumpf, B noch ebenso eitel und empfindlich, C noch ebenso flüchtig, D noch ebenso träge, E noch ebenso schwankend vom Guten zum Schlechten. Und was hätten wir wirken können? Wahrlich, wir müssen uns nicht beruhigen." — Nun, wir haben uns, wie oben gesagt, nie beruhigt. Wir haben Samen ausgestreut, und unter Gottes Segen ist wohl mancher, wenn auch später, aufgegangen. Daß aber viele frühere Zöglinge dankbar an ihre Weinheimer Zeit zurückdenken, das hat sich an manchem gezeigt; an Besuchen, die sie da abstatteten, daran, daß manche ihre Söhne auch wieder derselben Anstalt anvertrauten, und besonders auch daran, daß einem im Jahre 1879, nach fünfzigjährigem Bestehen der Anstalt, von Karlsruhe aus ergangenen Aufrufe an frühere Weinheimer Lehrer und Zöglinge, zur Bildung eines Albums ihre Photographien einzusenden, von mehr als hundert alten Weinheimern aufs bereitwilligste entsprochen wurde.

Die beiden Gründer sind längst nicht mehr unter den Lebenden. Heinrich zog sich im Jahre 1864 von der Anstalt zurück und starb im Jahre 1869. Karl, der lange so rüstige, thatkräftige Mann, sank nach mehreren Schlaganfällen in Geistesnacht und endete im Jahre 1869 sein irdisches Dasein im Irrenhause zu Illenau.

Inhaber der Anstalt, zugleich Vorstand der staatlichen höheren Bürgerschule, welche die Zöglinge besuchen, ist Karls würdiger Sohn, Dr. Dietrich Bender. Er unterstützte schon seit dem Jahre 1864 seinen Vater, und übernahm nach dessen schwerer Erkrankung im Jahre 1867 selbständig die Leitung. Die neue Zeit stellt größere Anforderungen als unsere damalige an das Wissen der Schüler; diesen Anforderungen wird Rechnung getragen; somit ist manches anders als zu unserer Zeit. Geblieben aber ist derselbe Geist, von dem das Ganze getragen wurde, der Geist der Wahrheit. „Kein Scheinwesen," hörten wir oft in meiner ersten Zeit; Scheinwesen herrscht auch jetzt da nicht.

Zum Schlusse noch ein Wort über den Einfluß des Weinheimer Lebens auf die Lehrer, die da längere Zeit lernend und lehrend gelebt haben. Wir wurden vor der Einseitigkeit bewahrt, in die mancher früh an einer öffentlichen Schule Angestellte leicht verfällt; wir lernten die Knaben nicht bloß als Schüler kennen, sahen also wohl ein, daß wir auch unsere Schüler nicht bloß nach ihren Leistungen und ihrem Verhalten in der Schule beurteilen durften; wir

empfanden den Segen gemeinsamen Strebens. Es werden wohl auch andere mit mir einstimmen in das Wort: Wenn mir es später irgend gelungen ist, als Lehrer etwas zu leisten, so verdanke ich das großenteils meiner Lehrzeit in der Benderschen Erziehungsanstalt in Weinheim.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.*)

Herr von Sallwürk hat in der eben erschienenen Broschüre „Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Eine historisch-kritische Studie" auf Grund unrichtiger Thatsachen und Voraussetzungen gegen mich in Bezug auf meine Pflichten als Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Vorwürfe erhoben, welche mich zu einer Berichtigung nötigen. Ich habe im Juli, spätestens August 1882, indem ich das trüb gewordene persönliche Verhältnis zwischen Ziller und Herrn v. S. ignorierte, letzteren ersucht, am Jahrbuch wieder als Mitarbeiter teil zu nehmen. Herrn v. S. war diese Einladung sehr willkommen. Er sandte mir im Januar 1883, d. h. in fünf oder sechs Monaten, nicht „in einigen Tagen", wie Herr v. S. sagt, eine Abhandlung, nicht „einige Zeilen", wie er bemerkt, denn der Titel „Lockes Stellung in der Geschichte der Pädagogik" ist kein Titel für eine Notiz. Diese Abhandlung gelangte im 15. Jahrbuch zum Abdruck. Gleichzeitig mit dieser Abhandlung sandte mir Herr v. S. eine Berichtigung gegen die Bemerkungen Zillers in den Erläuterungen zum 13. Jahrbuch S. 65, welche ich entweder in das Jahrbuch oder in die Erläuterungen aufnehmen sollte. Für die Veröffentlichung dieser, ungefähr anderthalb Druckseiten langen Berichtigung, welche den Anlaß des ganzen Dissenses bildet, glaubte ich die Verantwortung nicht übernehmen zu können, weil sie eine Wendung zu persönlicher Kritik nahm. Denn für persönliche Kritik, welche ich übrigens vom litterarischen Streit unterscheide (vgl. Zillers Ethik S. 197), ist wohl das Jahrbuch überhaupt ein unpassender Ort; den Erläuterungen aber für das 14. Jahrbuch, deren letzter Teil im Mai 1883 erschien, dieselbe einzuverleiben, erschien mir, da dasselbe Heft einen ehrenden Nachruf an Ziller enthielt, unschicklich und für ebenso unschicklich hielt ich es, dies Herrn v. S. erst auseinanderzusetzen. Übrigens habe ich in der Vorstandssitzung vom 14. Mai 1883 in Koburg jene Berichtigung und meine Antwort zur Verlesung gebracht und es ist mir weder damals noch die ganze Zeit hindurch ein Wunsch bekannt geworden, daß ich die Berichtigung veröffentlichen solle. Herr v. S. aber glaubt mir Eigenmächtigkeit vorwerfen zu können. In meinem Briefe vom

---

*) Da manche Leser des „Evang. Schulbl." Mitglieder des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" sind, da weiter die Schrift des Herrn v. Sallwürk in Kürze viel wird von sich reden machen und es so auch Nicht-Mitgliedern des Vereins willkommen sein muß zu erfahren, was der namentlich in der Broschüre angegriffene zeit. Vorsitzende des Vereins, Herr Prof. Vogt, zu den dort ausgesprochenen Anklagen zu sagen hat, so teilen wir nachstehende Erklärung hier mit. Horn.

19. Juni d. J. deutete ich, da ich mich dazu genötigt sah, auf den Grund der Nichtveröffentlichung jener Berichtigung hin, indem ich von persönlicher Empfindlichkeit sprach, die ich mit dem Tode Zillers begraben glaubte, aber diesen Teil des Briefes hat Herr v. S., nachdem er schon so weit gegangen war, seine Privatsache zu einer öffentlichen zu machen und Briefe zu veröffentlichen, verschwiegen.

Statt nun der Erwägung dieser einfachen Sachlage sich hinzugeben, leitete und leitet noch jetzt Herr v. S. die Nichtveröffentlichung jener Berichtigung auf dem Wege der Interpretation aus einer veränderten und dem Wortlaute widersprechenden Auffassung des § 2 der Vereinsstatuten meinerseits ab, weil ich ihn nämlich darauf aufmerksam gemacht hatte, daß aus dem Hereinspielen eines in seiner Betrachtung enthaltenen und der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetzten Princips Mißverständnisse entstehen können. Eine seltsamere Interpretation kenne ich nicht. Sogar das Wort „Hereinspielen" soll im anzüglichen Sinne gebraucht worden sein! Ist denn das, was ich für geboten hielt, nach Herrn v. S. verboten, nämlich jemandem zu verstehen zu geben, daß er infolge seiner Auffassung möglicherweise in eine unangenehme Lage komme? Vom § 2 der Statuten war keine Rede und an eine Änderung dieses Paragraphen habe ich nie gedacht; ich habe seiner Zeit an dem Zustandekommen desselben selbst mitgewirkt und an einer Beratung teilgenommen, welche zwischen Ziller, Stoy und mir im Februar 1871 in Wien in Beziehung darauf stattstand. Zur Sache möchte ich übrigens hinzufügen, daß die Zillersche und Herbartsche Pädagogik principiell — dies Wort im strengen Sinne genommen — nach meiner Auffassung identisch sind, sofern die zahlreichen, auf das Lehrplansystem sich beziehenden Zusätze Zillers mit den Principien der Herbartschen Philosophie nicht im Widerspruch stehen. Auf den principiellen Gegensatz, in welchem Herr v. S. sowohl zu Ziller als zu Herbart zu stehen scheint, komme ich zurück.

Nun behauptet Herr v. S., im Januar 1883 einen zweiten Brief geschrieben zu haben. Ich will annehmen, daß dies weder ein Irrtum noch eine Selbsttäuschung, entstanden im Jahre 1884, sei, obschon es auffällig ist, in einer für Herrn v. S. persönlich wichtigen Sache eine dritthalbjährige Reklamationsfrist vorübergehen zu lassen. Hätte ich einen solchen erhalten, so würde ich ihn gewiß sofort beantwortet haben. Eine so sinnlose Handlungsweise jemandem zuzumuten, der ihn um die Mitarbeiterschaft ersucht und nach kurzer Zeit in einem handgreiflichen Mißverständnisse ohne Aufklärung läßt, das hätte Herr v. S. denn doch unterlassen sollen! Er that es dennoch und glaubt jetzt noch überdies berechtigt zu sein, mir eine Vernachlässigung meiner Pflichten vorwerfen zu können.

Zu Pfingsten d. J., da ich die Angelegenheit längst für eine abgethane Sache hielt, sandte Herr v. S. ein neues Schreiben an den ersten Vereinssekretär nach Halle, um endlich den Brief vom Januar 1883 zu reklamieren und in Form einer Anfrage an die Generalversammlung eine neue Beschuldigung auf mich zu wälzen wegen meines Vorgehens gegen Dittes. Das Schreiben langte in Abwesenheit des Herrn Hoffmann, der des Nachts in Leipzig weilen mußte, in Halle an und wurde am letzten Verhandlungstage um so mehr übersehen, als die Tagesordnung in diesem Jahre nicht erschöpft worden ist. Meine Antwort vom 19. Juni, in welcher ich jene Beschuldigung überging und welche selbstverständlich anders beschaffen gewesen wäre, wenn ich die nach meiner Meinung seit längerem als seit Pfingsten geplante Veröffentlichung obiger Schrift geahnt hätte, lautet wörtlich wie folgt:

„In betreff Ihres Schreibens vom Pfingstsonntage 1885 an den Sekretär des Vereins f. w. P. habe ich zunächst zu bemerken, daß ich es war, der die Empfindlichkeit, welche zwischen Ihnen und Ziller sich entwickelt hatte, ignorierte und Sie zur Teilnahme am Jahrbuch einlud. Sie schrieben mir damals (1882), ich baue Ihnen goldene Brücken, und ich war der Hoffnung, daß mit Zillers Tode auch jene Empfindlichkeit begraben sei und Sie wie früher als Mitarbeiter am Jahrbuch teilnehmen würden. Statt dessen sandten Sie mir mit dem Artikel über Locke, der kein Originalartikel im strengen Sinne des Worts genannt werden kann und trotzdem von mir veröffentlicht wurde, eine auf das 13. Jahrbuch bezügliche Erklärung, aus welcher Ihre persönliche Empfindlichkeit noch immer hervorleuchtete. Die Verantwortung für die Veröffentlichung solcher Dinge mochte ich nicht auf mich nehmen und in der zu Koburg abgehaltenen Vorstandssitzung stimmten mir sämtliche Herren zu. Daß ich in der Antwort an Sie gesagt haben sollte, „im Verein nichts zuzulassen, was der durch Ziller ausgebildeten Lehre zuwiderlaufe," kann ich nicht recht glauben. Ist ja, abgesehen von philosophischen Differenzen, schon der durch mich veranlaßte Aufsatz von Arendt über Chemie eine Abweichung von Ziller. Im übrigen scheint Ihr Brief, dem Tone nach, in der Erregung geschrieben zu sein und ich weiß nicht, wo ich Anknüpfungspunkte für sachliche Erörterungen suchen soll. Denn sachlich betrachtet stimmen Sie entweder mit den im Jahrbuch vertretenen Anschauungen überein oder Sie stimmen damit nicht überein; im letztern Falle treten Sie aus, im ersteren bleiben Sie im Verein, aber in keinem Falle sind Rekriminationsbriefe nötig."

Die in Rede stehende Beschuldigung, welche ich als in der Erregung geschrieben annahm, und welche sich auf mein Vorgehen gegen Dittes bezog, wird in der vorliegenden Broschüre wiederholt, indem er mir geradezu die unehrenhafte Handlung einer Denunziation zuschreibt und mich beschuldigt, ich hätte den preußischen Staat aufgefordert, er solle gegen Dittes Maßregeln ergreifen. Daran habe ich nicht im entferntesten gedacht. Daß das Pädagogium in Preußen verpönt ist, ist eine Thatsache, die von mir auch als solche hingestellt und von Dittes nicht bestritten worden ist. (Denn wenn er darauf erwidert oder erwidern läßt, daß hervorragende Pädagogen in Preußen das Pädagogium für die gediegenste Zeitschrift „ansehen", so ist eben von etwas anderem die Rede). Aber jemanden zu einer Handlung aufzufordern, der sie bereits ausführt, ist eine sinnlose Handlungsweise, die mir Herr v. S. abermals zuschreibt. Nicht einmal genötigt wäre ich nach Herrn v. S. zum Streite mit Dittes gewesen, obwohl er doch wissen muß, daß das Jahrbuch die einzige Zeitschrift ist, welche den Ausdruck „wissenschaftliche Pädagogik" auf dem Titel trägt und daß Dittes den Ausdruck „Wissenschaftlichkeit" eine „Geschäftsfirma" und ihre Vertreter ein „Gremium" gescholten hat.

Doch ich komme zur Hauptsache. Herr v. S. erzählt selbst in der vorliegenden Schrift, daß er sehr bereitwillig war, am Jahrbuche mitzuarbeiten, folglich auch mit einem Manne zusammen zu arbeiten, dessen Schriften ihm wohl bekannt waren, und er dokumentiert gleichzeitig, indem von einem Irrtum im Jahre 1882 nicht die Rede ist, unter Beziehung auf dieselben Schriften eine große Abneigung gegen diesen Mann, d. h. er dokumentiert, daß er entgegengesetzter Meinung über mich ist. Diese Thatsache, gegen welche alles bisher Gesagte in den Hintergrund tritt, ist in meinen Augen der Beweis dafür, daß diese historisch-kritische Studie weder eine historische noch eine kritische Studie ist, sondern ein Stimmungsbild,

welches Herr v. S. in drei Jahren möglicherweise selbst ungeschrieben wünscht. Die Ursache aber der Verstimmung scheint darin zu liegen, daß Herr v. S. durch den Widerspruch, den Ziller in den Erläuterungen zum 13. und ich in den Erläuterungen zum 15. Jahrbuch gegen seine Aufstellung erhob, sich persönlich verletzt fühlte. Aus dieser Ursache erkläre ich mir wenigstens die ganze Handlungsweise des Herrn v. S. Ich wüßte aber nicht, wie die Verhandlungen in der Generalversammlung, in welcher die Gegensätze oft sehr lebhaft aufeinander stoßen, gedeihlich sein könnten, wenn jede sachliche Diskussion in eine persönliche verkehrt und der Grundsatz nicht anerkannt würde: der Mensch soll sich nicht von der Stimmung beherrschen lassen! Ich gebe Herrn v. S. zu, daß das gedruckte Wort härter erscheinen mag als das geschriebene, und daß, worauf er hindeutet, der gemütliche Sprechton in Sachsen, welches auch mein altes Heimatsland ist, vieles in milderem Lichte erscheinen lasse, aber jene Härte ist so häufig individueller Zusatz des Lesers, und den Unterschied des Tons in dem gesprochenen und geschriebenen Wort habe ich auch in andern Ländern beobachtet.

Da nun die Schrift des Herrn v. S. ein Stimmungsbild ist, so ist sie nach meinem Dafürhalten nicht auf die scharfe kritische Wage zu legen, sondern in schonender Weise zu behandeln (und sollte von den Gegnern auch in schonender Weise gelobt werden). Anderseits ist ihren einzelnen Sätzen, zumal viele von auffallender Art sind, auch kein großes Gewicht beizulegen. So glaubt Herr v. S. z. B., ich bekämpfe die Staatsschulverwaltung als solche und bemerkt übertreibend, daß ich einen „wütenden" Kampf gegen die „böswillige" Staatsverwaltung eröffnet habe, während doch der Zusammenhang des im 12. Jahrbuch Gesagten das Gegenteil lehrt und auch die nächsten Erläuterungen das Gegenteil lehren werden. So giebt er von einer in Universitätskreisen sehr bekannten Erscheinung, welche ich mit Wissenschaftsatomistik bezeichnete und bezüglich welcher ich auf Zillers Ethik S. 384, auf eine Rede des Kultusministers v. Gerber aus dem Jahre 1882 und auf den ersten Satz des 4. Heftes der Frickschen Lehrproben verweise, eine Darstellung, welche nicht nur dem Gesagten, sondern auch den Thatsachen widerspricht. So gerät er gegenüber der Zillerschen Schule und Ziller selbst, seiner Grundlegung und der Idee der Kulturstufen, welche nach meiner Überzeugung ein großer und gewiß nicht wohlfeil zurückzuweisender Gedanke ist, bisweilen in neregelnden Feuilletonstil, während es doch sicherlich zu billigen ist, wenn vom Standpunkte der Herbartschen Idee der Vollkommenheit gefordert wird, man solle nicht in Kleinlichkeiten versinken. Viele Sätze entziehen sich übrigens der Diskussion, da sie unmotiviert auftreten; auf alle diejenigen aber einzugehen, welche motiviert werden, bin ich jetzt außer stande; ich begnüge mich, zwei Punkte von principieller Art hervorzuheben, obwohl die Motivierung des Herrn v. S. mehr eine Andeutung als eine Ausführung ist.

Nach Herbart und Ziller bezieht sich der Zweck des Unterrichts in letzter Linie auf das Wollen der Person, nicht auf das Wissen. Nur in diesem Falle wird auf die Realisierung des Werts der Person hingearbeitet. Die Gründe für die Richtigkeit jener Beziehung liegen in dem absoluten Werte ethischer Ideen und in einer deterministischen Psychologie, in entfernterer Weise in methodologischen Voraussetzungen (z. B. daß nicht bloße Allgemeingültigkeit und induktorische Gewißheit den Wert des Sittlichen verbürge) und in metaphysischen. Das Wissen hat nach Herbart und Ziller nur einen mittelbaren Wert, daher die übrigen (Fach-) Wissenschaften in den Dienst der Pädagogik treten. Diese Wissenschaften verlieren

aber nichts von ihrer Würde, wenn sie neben dem unmittelbaren Werte, den sie an sich aus logischen Gründen haben, noch einen mittelbaren aus ethischen Gründen erlangen. Nach Herrn v. S. gewinnt es nun immer den Anschein, weswegen eben ein der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetztes Princip hereinzuspielen scheint, als ob der Zweck des Unterrichts auf das Wissen sich beziehe und nicht auf das Wollen, oder als ob wenigstens der Beziehung auf das Wollen die auf das Wissen koordiniert sei. Dies ist nach Herbart und Ziller ein falscher Standpunkt, da Wissen, ja große Gelehrsamkeit mit Unmoralität vereinbar ist (vgl. die Broschüre des Tübinger Professor Flach) und die Sorge für den Wert der Person keinen sekundären Rang einnehmen darf. Herr v. S. drückt das in der vorliegenden Broschüre einmal in Form der Verstimmung so aus: er sehe es Scheller sehr gerne nach, daß er zu viel Wissenschaft (aus der Naturwissenschaft nämlich) habe in die Zillersche Schule bringen wollen; das zweite Mal in Form eines Vorwurfs, daß Zillig in seiner Methodik der Geschichte eine Neigung zu ethischen und psychologischen Konstruktionen und eine Unfähigkeit (!) verrate, nach Niebuhrs Wort Geschichte zu erzählen, wie sie geschehen ist. Wenn die Naturgeschichte in den Dienst des erziehenden Unterrichts gestellt wird, wie in der Zillerschen Schule, so befürchtet Herr v. S. die Beförderung des schlauen Eigennutzes, d. h. nur eines schlechten nicht eines guten Wollens, obwohl vom naturgeschichtlichen Standpunkte aus beides möglich ist. Diese Sätze, in ihrer ganzen Tragweite überdacht, besagen, daß das Wissen letzter Zweck des Unterrichts sei. Ist aber Wissen der letzte Zweck des Unterrichts, dann ist die eigentümliche Aufgabe der Pädagogik, welche in der Ethik ihre Begründung hat, und damit auch die Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft aufgegeben. Denn enthält die Pädagogik nur so viel Wissenschaftlichkeit, als ihr von den Fachwissenschaften geliehen wird, dann ist sie selbst nur das fünfte Rad am fachwissenschaftlichen Wagen. Wenn also Herr v. S. über diese Frage in zusammenhängender Weise und mit philosophischer Begründung, nicht bloß fragmentarisch und gelegentlich sich äußern wollte und wenn er dies mit Beziehung auf Herbarts Allgemeine Pädagogik und Zillers Grundlegung thun würde, dann wäre des Mißverstehens ein Ende. Angenommen, seine Wege führten ihn ins Pädagogium, so wird ihn niemand aufhalten; überzeugt er sich von der Richtigkeit desjenigen Gedankenzusammenhanges, der am weitläufigsten und ausführlichsten in Zillers Grundlegung niedergelegt ist, so werden wir uns freuen; das Schlimmste freilich wäre, wenn das Resultat Eklekticismus wäre. Das muß ich jedoch offen hinzufügen, daß die bloße persönliche Versicherung, ein Herbartianer zu sein, noch kein Beweis ist.

Der zweite Punkt betrifft die Methode. Herr v. S. spottet über die „Stampfmühle" der Formalstufen und fürchtet die Mechanisierung des Unterrichtsbetriebs. Das Principielle in dieser Frage ist nicht in der Ausführung der Formalstufen zu suchen, welche ja mangelhaft sein kann; auch nicht in den Modifikationen, denen sie in der Anwendung zugänglich sind, oder in den Grenzen ihrer Anwendbarkeit, sondern in der Frage, ob der Gang des Unterrichts von der Psychologie reguliert und an psychische Gesetze gebunden sein soll oder ob er von der Willkür abhängig und frei sei. Auf die letztere Abhängigkeit läuft der Ausdruck „liberal" des Herrn v. S. hinaus. Es ist aber ein bitterer und trostloser Gedanke, wenn der Lehrer sich sagen muß: die Methode das ist der Inspektor! An die Stelle der wissenschaftlichen Gebundenheit ist die persönliche getreten. Indessen die wahre Freiheit bedeutet im gegenwärtigen Falle wissenschaftlich-psychologische Gebundenheit und

darum haben Herbart und Ziller ein solches wissenschaftlich geregeltes Verfahren gefordert. Das specielle Verdienst Zillers aber besteht hier darin, daß er das methodische Begriffslabyrinth Herbarts in eine überschauliche und regelrecht zu befahrende Straße verwandelte. Und dabei blieb er nicht stehen. Die Formalstufen bilden innerhalb des Lehrplansystems einen zwar schwer auszuführenden, aber sehr fruchtbaren Gedanken; außerhalb desselben oder ohne Beziehung auf ein solches können sie, um mit Goethe zu reden, zu einem methodischen Räuspern und Spucken herabsinken, das den Spott verdient. Darum das ernste Streben Zillers, die Formalstufen niemals isoliert und abgetrennt vom Lehrplan in Anwendung zu bringen. Wenn also die Meinung des Herrn v. S. dahin geht, der psychologisch geregelte Gang könne in „liberaler" Weise durch einen willkürlichen ersetzt werden, dann müßte er entweder beweisen, daß die Bildsamkeit und ursächliche Bestimmbarkeit des Menschen eine falsche pädagogische Voraussetzung sei, die etwa durch Kants Lehre von der transcendentalen Freiheit und der Annahme eines intelligibeln Charakters zu ersetzen sei, oder er müßte, falls er diese Meinungen nicht teilte und zu dem Resultate käme, daß Herbart in dieser Frage zu viel, Stoy zu wenig darbietet, zu den positiven Vorschlägen Zillers und neuerdings auch Dörpfelds einen dritten hinzufügen. Denn es ist ein heutzutage in Parlamenten oft gehörter Satz, daß derjenige nicht das Recht hat zu tadeln, der nicht im Besitze eines Verbesserungsvorschlags ist. Daß aber ein solcher Vorschlag im Verein für wissenschaftliche Pädagogik in Erwägung gezogen werden würde, darauf kann sich Herr v. S. verlassen. Theodor Vogt.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Volks- und Jugendschriften.

Jugendblätter. Herausgegeben von Prof. G. Weitbrecht. Jahrgang 1884. Stuttgart, Steinkopf. M. 3.

Zu einem beispiellos billigen Preis wird der Jahrgang (von 380 S.) dieser trefflich redigierten Zeitschrift abgegeben, die Verbreitung derselben ist dem Vernehmen nach infolgedessen auch eine viel allgemeinere geworden. Die Ausstattung ist recht gut; die Bilder, nicht immer Originalzeichnungen, sind gut. Der vorliegende Band enthält mehrere gute größere Erzählungen: die Sonnenuhr, eine Maulbronner Klostergeschichte; Anna, das Slovakenkind u. a. Außerdem gut geschriebene Aufsätze aus fast allen Gebieten des Wissens; so: Peter Cornelius, Albrecht von Wallenstein, Karl von Linné, Hans Sachs, General Gordon im Sudan, James Garfield; aus dem Gebiet der Naturkunde: Bilder aus dem Tierleben und aus dem Pflanzenleben, der Kristall, die Schneeflocken, das Mikroskop, über Leuchttürme und Panzerschiffe; aus dem Gebiet der deutschen Litteratur eine freie Bearbeitung der alten Erzählung: der gute Gerhard von Köln und eine Lebensskizze von Max von Schenkendorf, endlich kleinere Erzählungen und Gedichte. Der Inhalt ist sehr mannigfaltig und für die reifere Jugend sehr anregend; der größere Teil desselben ist auch für Erwachsene anziehend und lehrreich. Zur Illustration des Schulunterrichts bietet der Band reichliches Material, und wie überhaupt, so sind die Jugendblätter insbesondere für Lehrerfamilien sehr zu empfehlen.

P. D.

Brosamen. Für teure und wohlfeile Zeit. Von Ludwig Josephson. Erste Sammlung (82 Erzählungen). Sechste Aufl. Stuttgart, Steinkopf.

Soll man etwas zum Lobe dieser vortrefflichen Erzählungen sagen und nicht bloß auf die sechste Aufl. derselben hinweisen? Doch es treten in den Leserkreis dieses Blattes auch jüngere Lehrer ein, die diese Brosamen nicht, wie der Schreiber dieser Zeilen, schon in den fünfziger und späteren Jahren in den Jugendblättern, damals von Dr. Barth herausgegeben, gelesen haben, denen sei mitgeteilt, daß der Pastor Josephson aus Iserlohn und später aus Pommern in gar herzgewinnender Weise erzählt hat, was er und andere auf Missionsfesten und bei Jubiläumsfeiern, auf Hochzeiten und auf Friedhöfen, bei Kindtaufen und an Sterbebetten, in Pfarrhäusern und in Gerichtstuben, bei Kirchenvisitationen und in Gefängnissen erlebt und erfahren haben. In diesen Erzählungen wird das Ende von Gerechten und von Gottlosen geschildert, die Umkehr von Gottlosen, Gebetserhörungen gläubiger Christen werden erzählt, und alles in origineller Weise, höchst anziehend, oft erbaulich. Ist das Büchlein nun als Lektüre für jedermann sehr empfehlenswert, so bietet es dem Lehrer insonderheit vielen Stoff, den Religionsunterricht anschaulich und fruchtbar zu machen. P. D.

Von der Jugend- und Volksbibliothek (Stuttgart, Steinkopf) liegen fünf neue Bändchen vor; es sind folgende (à 75 Pfg.):

Lebensbilder. Vier Erzählungen von Dr. C. G. Barth.

Deutscher Rätselschatz. Altes und Neues. Von Ludwig Hofacker.

Herodias. Eine Erzählung aus der Zeit Christi. Von Dr. J. Paulus.

Longobardische Sagen und Geschichten. Erzählt von Gotthold Klee.

Von der Blockhütte bis zum Präsidentenpalast. Lebensgeschichte James Garfields. Von Gottl. Weitbrecht.

Die vier Erzählungen von Barth, welche das erste Bändchen enthält, sind folgende: Der Bernhardinerkrebs — Die Geschichte vom Sternwirt — Die vier Brüder — Der Sacktuchhändler. Sie sind alle schon früher mehrfach gedruckt. Die schlichte Erzählung Dr. Barths ist bekannt, er verzichtet auf allen stilistischen Schmuck, gleichwohl folgt ihm der Leser gern. Dieses Bändchen, wie auch Klees Longobardische Sagen sind hauptsächlich für die reifere Jugend berechnet. Die letzteren sind recht interessant erzählt, und das Bändchen wird von erwachsenen Knaben und Mädchen zu der Zeit, wenn in der Schule die Zeit der Völkerwanderung behandelt wird, sehr gern als Ergänzung zu der schulmäßigen Behandlung des Abschnitts gelesen werden. Aber die Erzählung hat noch einen tiefern Hintergrund; das Los der Longobarden zeigt klar, wie aller Heldenmut verloren ist, wenn die wahre Vaterlandsliebe, d. h. brüderliche Eintracht in Haus und Staat und strenge Wachsamkeit gegen innere und äußere Feinde, mangelt. „Herodias“ ist wieder eine Erzählung ähnlich der „Hochzeit zu Kana“ und „Judas der Galiläer“ von demselben Verfasser. Sie schließt sich an die Geschichte des Neuen Testaments an und giebt ein treues Zeitbild und somit eine erwünschte Ergänzung der letzteren. In „Garfields Lebensgeschichte“ bekommen wir ein Bild amerikanischen Lebens und ein Stück amerikanischer Geschichte. Zum Auflösen von Rätseln scheint gegenwärtig viel Neigung im Publikum zu sein; man muß dies aus dem Umstand schließen, daß die Familienblätter fast sämtlich eine Rätselecke eingerichtet haben. Die obige Sammlung von Hofacker enthält neben bekannten Nüssen aus früherer Zeit auch manches neue Rätsel, und selbst das Haus unseres Reichskanzlers hat einen Beitrag dazu geliefert. Die Bändchen sind alle empfehlenswert. P. D.

Emmy Herbert. Jüngeren Töchtern gewidmet von Elis. Sewell. Eingeleitet von Dr. G. H. von Schubert. Autorisierte deutsche Ausg. Fünfte Aufl. M. 3.

„Der ganze Inhalt dieses Buchs ruht auf einem geweihten Grunde; es ist derselbe, darauf allein das wahre Wohlbefinden des Menschenherzens fest stehet. In der kindlichen Einfalt eines gottgeheiligten Gemütes spricht die Verfasserin zu den Seelen der Mütter wie der Kinder, welche nach einem solchen Wohlsein Verlangen tragen;" so urteilte von Schubert 1854 bei der Einführung dieses Buches in den deutschen Leserkreis über dasselbe. Daß sich recht viele deutsche Mädchen von zwölf bis fünfzehn Jahren gefunden haben, welche diese Sprache verstanden, beweist die fünfte Aufl. Möge es nocht recht vielen dieses Alters zum Segen werden, mögen auch noch recht viele Erwachsene sich erquicken an dieser Erzählung, die „duftig und jugendschön, wie das Veilchen und die Rosenknospe ist". P. D.

Die deutschen Kaiser, mit geschichtlichem Text, in Reime gebracht von Max Barack. Stuttgart, Thienemanns Verlag. M. 6.

Die Bilder von dreiundfünfzig deutschen Kaisern sind bis auf das unseres Kaisers Wilhelm nach den Gemälden im Kaisersaal in Frankfurt am Main in feinem Farbendruck hergestellt. Die Hauptthaten und Ereignisse aus dem Leben der einzelnen sind recht geschickt in Reime gebracht, und das Werk ist für das Alter von zehn bis vierzehn Jahren eine sehr geeignete Festgabe. P. D.

Erich Randal, für die Jugend bearbeitet von O. Hoffmann. Stuttgart, Thienemanns Verlag. M. 4,50.

Die genannte Verlagshandlung hat schon mehrere, zunächst nicht für die Jugend bestimmte Romane so bearbeiten lassen, daß sie eine interessante und lehrreiche Lektüre für Jünglinge und Jungfrauen bilden. Diesen reiht sich die hier genannte Schrift würdig an. Die bewegte Zeit, in welcher Finnland durch die Russen erobert wurde (1808) bildet den Hintergrund des Buches. Die geschilderten, patriotisch gesinnten und aufopferungsfreudigen Charaktere desselben fesseln das Interesse jugendlicher Leser, und die Schilderungen und Scenen aus dem Leben der nordischen Völker und der von ihnen bewohnten Landschaften bringen ihnen diese geistig näher und bereichern ihre Kenntnisse aus der Weltkunde. Die Farbendruckbilder sind wohlgelungen, das Buch ist zu einem Festgeschenk sehr empfehlenswert. P. D.

Für kleine Mädchen in dem Alter von sechs bis zehn Jahren sind die (in demselben Verlag erschienenen) beiden Schriften bestimmt und auch recht geeignet: Kleine Musterwirtschaft von Emma Biller und Im trauten Daheim von Hedwig Pohl. Reizende Ausstattung und ansprechender Inhalt machen diese Bücher zu Weihnachtsgaben vor andern geeignet. P. D.

Geschichte.

Kaiser und Reich. Goldene Blätter aus den Thaten und Worten des Kaisers Wilhelm I. und seines Reichskanzlers, des Fürsten Bismarck. Stuttgart, J. F. Steinkopf. M. 2.

Dieses Buch ist für deutsche Männer aus allen Ständen bestimmt, welche sich an Kaiserworten und Kanzlerreden aus den letzten Jahrzehnten, der Zeit des Erringens der deutschen Einheit und der Aufrichtung des Deutschen Reiches, erquicken wollen oder welche sie zum Nachschlagen bei der geschichtlichen oder der Zeitungslektüre bedürfen oder endlich

welche sie beim historischen Unterricht oder bei patriotischen Festreden heranzuziehen veranlaßt sind. Die Worte und Reden sind mit kurzem geschichtlichen Faden zu einem lebendigen Bilde der patriotischen Bestrebungen und Erfolge unserer Zeit verbunden. Die Verlagshandlung sagt: „Das Buch ist also ein politisch-geschichtliches Gedenkbuch für die deutsche Nation, eine Schatzkammer politischer Weisheit für jeden Deutschen, insbesondere jeden Volksvertreter, und ein klassisches Handbuch für Redekunst und gesunden Menschenverstand," und man kann dieser Charakterisierung nur beistimmen und namentlich auch wünschen, es möchte das Buch als Schulprämie in oberen Klassen unserer höheren Schulen verbreitet werden. Die Ausstattung ist zu loben; Druck und Papier sind gefällig, und der in Leinwand hergestellte Einband mit abgerundeten Ecken darauf berechnet, daß das Buch leicht in der Tasche mitgeführt werden kann. Der Preis ist (348 S.) ungemein billig.

P. D.

Allgemeine Weltgeschichte von Georg Weber. Zweite Aufl. Vierter Band. Geschichte des römischen Kaiserreichs, der Völkerwanderung und der neuen Staatenbildungen. M. 7,50.

Register zu Band 1—4. M. 2,50.

Fünfter Band. Der Geschichte des Mittelalters erster Teil. M. 7. Leipzig, W. Engelmann.

Das Geschichtswerk von G. Weber ist in seiner neuen Aufl. nach dem Erscheinen der ersten Bände wiederholt, zuletzt auf S. 117 (1885) angezeigt und empfohlen worden. Die Aufgabe des vierten Bandes faßt der Herr Verfasser so zusammen: „Drei Hauptgruppen geschichtlicher Lebensgestaltung waren vorzuführen: das Cäsarenreich mit seinen staatlichen Funktionen; das Geistes- und Seelenleben der römisch-griechischen Menschheit in den vier oder fünf ersten Jahrhunderten unserer Ära und der Verschmelzungs- und Gestaltungsprozeß der germanisch-romanischen Völker am Ausgang der antiken Welt. Es sind großartige Aufgaben für eine zusammenfassende historiographische Thätigkeit." Die Vorzüge des Werkes, welche wir früher namhaft machten, gehen auch dem vierten Bande nicht ab; dagegen müssen wir mit Bedauern erwähnen, daß der Abschnitt: Jesus Christus (S. 140—149) ganz in dem Sinn der negativen Kritik bearbeitet ist. Jesus ist dem Verfasser ein Sohn Josephs; die Auferstehung des Herrn ist keine geschichtliche Thatsache, sondern „in den Herzen seiner Getreuen erwachte der beseligende Glaube, daß der Gestorbene und Begrabene am dritten Tage auferstanden sei". Diese fromme Täuschung, in welche die „Getreuen" sich selbst brachten, hat denn auch dermaßen ansteckend fortgewirkt, daß noch jetzt die ganze gläubige Christenheit das „Auferstanden von den Toten" als einen Artikel ihres Bekenntnisses festhält!

Von diesem Abschnitt abgesehen, ist der Eindruck bei der Lektüre dieses Bandes ein so befriedigender, daß man immer gern zu demselben zurückkehrt.

Der fünfte Band führt uns ins Mittelalter ein und zerfällt in zwei Hauptteile: die mohammedanische Welt und das Zeitalter der Karolinger und das oströmische Reich.

Die Gestalt Karls des Großen tritt in ihrer Erhabenheit in diesem Bande gebührend hervor, und die wirren Verhältnisse, in die das Reich zum Teil nach dem Tode Karls geriet, werden übersichtlich und klar vorgeführt.

Was wir stets rühmend an dem Werke hervorgehoben haben: die schöne Darstellungsweise, muß auch diesmal nach Gebühr gerühmt werden; nicht allen Gelehrten ist es gegeben, in einem angenehmen Stil zu schreiben. P. D.

Verschiedenes.

Christliche Frauenbilder vom Anfang der Kirche bis in die Reformationszeit. Von Heinrich Merz, Prälat in Stuttgart. Fünfte umgearbeitete Aufl. Stuttgart, Steinkopf. M. 4.

Innerhalb dreißig Jahren geht diese Sammlung von Lebensbildern nun zum fünftenmal hinaus. Der ursprüngliche Zweck bei der Bearbeitung war, deutsche Frauen und Jungfrauen zur Mitarbeit am Werk der Inneren Mission reizen zu helfen durch Vorführen der edelsten Bilder des Glaubens und Liebens. Nachmals hat das Buch nun eine solche Gestalt bekommen, daß es in seinen zwei Bänden (von denen der erste vorliegt) eine Art weiblicher Kirchengeschichte darstellt und zeigt, wie zu allen Zeiten der Kirche Christi der Geist des Herrn Frauenherzen durchs Evangelium berufen, mit seinen Gaben erleuchtet und im rechten Glauben geheiligt und erhalten hat. Es sind im ganzen 29 Lebensbilder, die geboten werden, darunter die von Perpetua und Felicitas, Monika, der Gemahlinnen von Luther, Melanchthon und Zwingli, von Olympia Morata. Für die Frauen und Jungfrauen in gebildeten christlichen Familien eignet sich dieses Buch als Geschenk in vorzüglicher Weise; die schöne, edle Darstellung macht dasselbe zu einer anziehenden Lektüre, die gewiß auch eine gesegnete sein wird. P. D.

Tagesanbruch. Eine Geschichte aus den Tagen des Reformators und Märtyrers William Tyndale von Emma Marshall. Autorisierte deutsche Übertragung. Stuttgart, Steinkopf. M. 3.

Von den Erzählungen dieser Verfasserin sind bereits vier Bände ins Deutsche übertragen und von dem lesenden Publikum beifällig aufgenommen worden. Den Mittelpunkt der vorliegenden Erzählung bildet der Reformator und Märtyrer William Tyndale. und dessen Bibelübersetzung, die erste, welche in englischer Sprache erschien. Sie wird wie die früheren willkommen geheißen werden und verdient auch durchaus eine beifällige Aufnahme. P. D.

Gerhard Tersteegens geistliches Blumengärtlein inniger Seelen, samt dem Lebenslauf des seligen Verfassers. Siebenter Abdruck der Stereot.-Ausg. Stuttgart, Steinkopf. M. 1.

Eine bekannte, viel verbreitete und viel gesegnete Schrift, die keiner Empfehlung bedarf. Zu Geschenken in christlichen Kreisen oft gebraucht und sehr geeignet. P. D.

Warnung eines Jugendfreundes von Dr. S. C. Kapff. Vierzehnte Aufl. Stuttgart, Steinkopf. M. 0,40.

Für Erzieher, Seelsorger und Eltern leider immer noch sehr beherzigenswert, ja geradezu notwendig. Ob die Schrift auch Jünglingen und Jungfrauen selbst in die Hand zu geben sei, kann nur bei weislicher Erwägung des einzelnen Falles entschieden werden. P. D.

1. Ernst Stötzner, Lehr- u. Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen. Leipzig und Berlin. 1884. J. Klinkhardt.

Der Hr. Herausgeber hat sich bemüht, in diesem Sammelwerke „den Interessekreis und das ganze Leben des Handwerkers zu durchschreiten und ihm für seine Lehr-, Wander- und Meisterjahre nicht nur reichliche Belehrungen, sondern auch eine Fülle sittlicher Anregungen zu bieten; — es will den Weg zeichnen, den der Jüngling zu gehen hat, um nicht nur ein Meister in seinem Fache, sondern auch in der schweren Kunst eines gesitteten Lebens tüchtig zu wer-

den.“ — Somit soll es zugleich ein Volksbuch werden, „das auch außerhalb der Schulräume zur Pflege eines gesunden Volkslebens zu dienen imstande ist.“

Wie reichhaltig und mannigfaltig das vorliegende Werk ist und wie es den obenerwähnten Zwecken zu entsprechen sucht, zeigt ein Blick in das Inhaltsverzeichnis: „I. Lehrjahre. A. Im stillen Kämmerlein. Elf Lesestücke mit der Grundforderung: „Bleibe fromm und halte dich recht,“ vier mit der Mahnung: „Benutze die Zeit.“ B. In der Fortbildungsschule. Sieben mit dem Grundgedanken: „Merket auf, daß ihr lernet und klüger werdet!“ Elf: „Strebe großen Vorbildern nach!“ (Franklin, Rietschel, Senefelder, Arkwright, Watt, Stephenson, Borsig &c.); dreizehn: „Lerne die Natur und ihre Gesetze kennen!“ C. In der Werkstatt. Neun Lesestücke: „Ehre den Meister!“ Vier: „Denke an die Arbeit!“ II. Wanderjahre. A. Der Abschied. Vier Lesestücke: „Wandere, um deinen Blick zu erweitern!“ Acht Stücke: „Gehe sinnend und singend durch Wald und Flur!“ B. In der Fremde und ca. vierzig Lesestücke mit den Grundmahnungen: „Betrage dich gesittet!“ „Beobachte und lerne!“ „Vergiß der Heimat nicht!“ „Werde ein braver Soldat!“ III. Meisterjahre. ca. fünfzig Stücke mit den Grundgedanken: „Achte das Familienleben!“ „Bewahre deine Gesundheit!“ „Sei sparsam und wirtschaftlich!“ „Lebe in Frieden und Eintracht!“ „Sei gemeinsinnig und gemeinnützig!“ „Werde ein guter Staatsbürger!“ „Lies fleißig deines Volkes Geschichte!“ — Sehr praktisch ist auch der Anhang. Er enthält die wichtigsten Gesetzesbestimmungen, ein Verzeichnis nützlicher, für die Weiterbildung zu empfehlender Bücher und eine Anleitung zu weiteren Stilübungen, Geschäftsaufsätzen, Briefen &c.

In den Lesestücken sind die meisten unserer trefflichsten Dichter und besten volkstümlichen Darsteller wissenschaftlicher, insbesondere technischer, industrieller Gegenstände vertreten (außer Goethe, Schiller, Lessing, Herder, J. Paul, Uhland &c. Smiles, Voges, K. Müller, Bernstein, Roscher, Ule, Roßmäßler, Deimling &c.). Merkwürdigerweise fehlen die echt volkstümlichen Dichter und Schriftsteller Hebel, M. Claudius, Pestalozzi, J. Gotthelf.

In Bezug auf eine ev. neue Aufl. möge der Herr Herausgeber überlegen, ob es nicht geratener wäre, das „Lehr- und Lesebuch“ in streng durchgeführter Sonderung erscheinen zu lassen. In der vorliegenden Arbeit laufen die Lesestücke, die vorwiegend „belletristischen“ und die „realistischen“, bunt durcheinander. Darunter muß namentlich der realistische Stoff leiden; es kann nicht fehlen, daß es infolgedessen der klaren, einheitlichen Anordnung, der wünschenswerten Abrundung und Vollständigkeit ermangeln muß.

2. Dr. J. Bumüller und Dr. J. Schuster, Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Neue, illustr. Ausg., bearbeitet von K. Lippert. Freiburg im Breisgau. 1884. Herdersche Verlagsbuchhandlung.

Herr Lippert hat das ehemals zehnteilige &c. Bumüller-Schustersche Lesebuch mit Geschick „nach den gegenwärtig zu Recht bestehenden methodischen Ansichten bez. des Schullesebuches“ in ein dreibändiges umgearbeitet. Der vorliegende Band ist für die Mittelstufe bestimmt. Er bietet einen für diese Stufe recht reichhaltigen Stoff, der in folgender Weise zweckmäßig geordnet ist: Der I. Abschn. enthält Merkwürdiges „aus dem Menschenleben“, 76 Lesestücke mit den Grundmahnungen: „Schau über dich“ und „Schau um dich“! Der II. Abschn.: „Aus der Natur“, 108 Lesestücke. Der III. Abschn. „Aus der Heimat“, 27 Stücke. IV. Abschn. Ein Blick in die

Ferne", 13 Stücke. Der realistische Teil des Buches weist nur solche Stoffe auf, welche nicht Ausgangspunkt oder Ersatz für den betr. Fachunterricht sein, sondern nur zur Illustrierung oder Repetition desselben dienen sollen. Der Anhang bringt sprachliche Übungsstoffe A. für die Rechtschreibung, B. mit Berücksichtigung der Wortformenlehre, C. mit Berücksichtigung der Wortbildung und D. mit Rücksicht auf Sätze. Er ist eine gute Beigabe, die für die meisten Volksschulen alle andern Hefte mit Übungen in der „Sprachkorrektheit" entbehrlich machen dürfte.

Besondere Vorzüge dieses Lesebuches sind: 1. die durchweg vortrefflichen Illustrationen; man findet schwerlich in irgend einem Schullesebuche bessere. 2. die öfter eingestreuten humoristischen Stücke (z. B. von Eulenspiegel, den Schildbürgern, Gedichte von Kopisch, H. von Fallersleben ꝛc.). Das hierin vertretene erheiternde Element wird in vielen Schulen leider zu oft vernachlässigt, obwohl es nicht wenig zur Erhöhung der Lernfreudigkeit der Schüler, zur Belebung ihres Vertrauens zum Lehrer und ihrer Anhänglichkeit an denselben beiträgt. Dieser Punkt dürfte einmal in einer ausführlichen Abhandlung eingehend zu erörtern sein.

3. H. Nowack, Seminarlehrer, Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. Ausg. in drei Schülerheften und einem Lehrerhefte. 1884. Ferd. Hirt, Königl. Universitäts- und Verl.- Buchh. Breslau.

Eine mit der dem Hrn. Verf. eigenen Sorgfalt, praktischen Einsicht und Gründlichkeit angefertigte und bes. für jüngere Lehrer sehr zu empfehlende Arbeit. H. Kahle bezeugt in dem „Vorwort" zu dem „Lehrerhefte": „Wir werden in den unerläßlichen Fertigkeiten des richtigen Sprechens und Schreibens mit Hülfe dieser Heftchen ein wesentliches Stück weiter kommen, als mit allen andern bisher erschienenen derartigen Hülfsmitteln; ja mir scheint, als würden wir von einem Druck befreit werden, der sich charakterisiert für die Grammatik in Fragen, wie diese: „Was ist ein Satz? Wie teilt man die Sätze ein? Wie viele Arten von Beifügungen giebt es? und dergl., für die Orthographie in ganz unnutzbaren, wenn nicht schädlichen Regeln, wie diese: „Nach einem kurzen Stimmlaut folgt ein doppelter Mitlaut und dergl." — Der Hr. Verfasser hat wohlgethan, immer und immer wieder darauf hinzuweisen und dazu Anleitung zu geben, daß der Lehrer mit unermüdlichem Fleiße die Übungen vorzunehmen habe, durch welche Fehler beseitigt werden, die man in seiner Gegend gegenüber dem Hoch- und Schriftdeutsch macht. Wo es z. B. sich um das Geschlecht der Hauptwörter handelt, sind nicht beliebige Dingwörter, sondern gerade solche gewählt, denen man im Leben häufig einen andern Artikel giebt. Anzuerkennen ist auch, daß die gewählten Satzbeispiele nicht „inhaltlos", trivial sind, sondern meist Sprichwörter, Sentenzen ꝛc. enthalten.

Auch für Schulen, in denen die Anschaffung dieser Heftchen seitens der Schüler nicht zu beanspruchen wäre, werden sie den betr. Lehrern viele förderſame Fingerzeige, Stoffe für Diktate ꝛc. geben.

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1885.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule.*)

Von G. Schumacher.

Es ist dies ein eigenartiges Buch, das, so viel mir bekannt, noch keinen Vorgänger hat und es wohl verdient, daß alle, die mit dem Religionsunterricht in Volks- und andern Schulen zu thun haben, ihm eine ernste Aufmerksamkeit zuwenden.

In dem Vorwort weist der Herr Verf. zunächst auf die Bedeutung hin, die das Kirchenlied für das Leben des Menschen, namentlich in guten und schweren Tagen, hat. Dann wendet er sich der Frage zu: Wie sind unsre Kirchenlieder entstanden? und antwortet: Sie sind durchweg in bewegten Stunden, in außerordentlichen Situationen des Lebens geboren. Zugleich aber ist nicht zu verkennen, daß die Männer, denen wir die geistlichen Lieder verdanken, mit ihrem ganzen Sein, mit ihrem Glauben, Lieben und Hoffen, im Boden des Wortes Gottes wurzeln. Und so sagt Verf. zusammenfassend: *Die mit aller Glut des Herzens erfaßten Aussprüche der heiligen Schrift und die Wechselfälle des eigenen Lebens: sie führten die Geburtsstunde der gottbegeisterten religiösen Poesie herbei.*

Schon hieraus ergiebt sich, daß das für gewöhnlich ruhig dahinfließende, an tiefer gehenden Erfahrungen arme Leben des Kindes dasselbe sehr wenig instandsetzt, unmittelbar ein Verständnis des Liedes gewinnen zu können.

Wie ist ihm aber zu einem solchen zu verhelfen?

Auf drei Hülfsmittel weist uns der Hr. Verf.

Zunächst sind die sprachlichen Schwierigkeiten, die ein Lied bietet, in geeigneter Weise zu beseitigen.

Zweitens bietet auch die Lebenssituation des Dichters, aus der das Lied hervorgegangen, oft eine nicht gering zu schätzende Hülfe. Wir stimmen gewiß dem Verf. zu, wenn er sagt: „Wenn der Lehrer seinen Kleinen von der großen Not erzählt, in der die Gemeinde des Pfarrers Martin Rinckart zur Zeit des dreißigjährigen Krieges geriet; wenn er zudem ein anschauliches Bild von der unsagbaren Verwüstung den Kindern bietet, die gerade dieser Krieg den deutschen Landen gebracht und endlich, endlich ertönt das Wort: Friede! —: sollte damit nicht ein ahnendes Verständnis für jene Situation angebahnt sein, aus der heraus der Dichter und Tausende mit ihm ihr

*) Barmen, 1885. Verlag von Wiemann. XII u. 244 S. 3 M.

„Nun danket alle Gott
Mit Herzen, Mund und Händen"

sangen?".

In sehr vielen Fällen läßt uns allerdings dies Hülfsmittel im Stich, indem entweder jede Kunde von der Entstehung des Liedes fehlt oder die betreffenden Verhältnisse nicht derart sind, daß sie das kindliche Verständnis wesentlich zu fördern sich eigneten. Und so bleibt denn als drittes und wichtigstes Hülfsmittel dasjenige, welches auch schon die „Rheinische Anweisung" zur Ausführung der Regulative von 1854 empfahl: „Soweit Inhalt und Ausdrucksweise aus der Schrift geschöpft sind, bietet diese die besten Mittel der Erklärung; ebenso findet sich in den biblischen Historien das nächstliegende und geeignetste Mittel zur Veranschaulichung der Stimmung und Lebenslage, welche in einem Liede sich ausspricht." (Anweisung S. 20.)

Wie nun die biblische Geschichte zu benutzen ist, die Schüler in das rechte Verständnis des Kirchenliedes einzuführen, ohne jedoch die andern beiden Hülfsmittel darüber zu vernachlässigen, das sollen die vorliegenden Lehrbeispiele zeigen.

Die alttestamentlichen Historien sind zu 25, die neutestamentlichen zu 26 Geschichtsbildern zusammengefaßt, und im Anschluß daran sind 30 Kirchenlieder behandelt, so daß also einzelne Lieder bei verschiedenen Geschichten, wiederholt, vorkommen. Ach bleib mit deiner Gnade z. B. tritt im Alten Test. dreimal auf, bei der Geschichte vom Sündenfall, dann bei der Richterzeit, endlich beim Untergang der Reiche Israel und Juda; im Neuen Test. kommt es noch einmal vor, beim verlornen Sohn 2c. An die Geschichte von der Bergpredigt wird eine einzelne Strophe „Aller Weisheit höchste Fülle" angeschlossen.

Die behandelten Lieder sind folgende:

Ach bleib mit deiner Gnade. (Der Behandlung zu Grunde gelegte Geschichten siehe vorstehend.)

Allein Gott in der Höh (Geburt Jesu, Pfingsten).

Auf Christi Himmelfahrt (Himmelfahrt).

Aus tiefer Not (Sündflut, Gesetzgebung, David III, Untergang der Reiche I, Jesus der Helfer, Judas und Petrus).

Befiehl du deine Wege (Abraham, David I, Daniel).

Christus, der ist mein Leben (Mosis Tod).

Ein feste Burg ist unser Gott (Moses, Elias II, Himmelfahrt).

Aller Weisheit höchste Fülle (Bergpredigt).

Gott ist gegenwärtig (Jakob).

Heiland deine Menschenliebe (Jesu Einzug).

Hilf, Herr Jesu, laß gelingen (Johannes).

Hosianna, Davids Sohn (Alttest. Prophetie).

Ich habe nun den Grund gefunden (Jesus wird gesucht, Johannes, Mission).

In allen meinen Thaten (Isaak, Stephanus).

Jesus, meine Zuversicht (Ostern).

Lobe den Herren (David II).

Marter Christi (Gethsemane).

Mir nach, spricht Christus (Jesus sucht, Verklärung).

Nun danket alle Gott (Josua).

O Gott, du frommer Gott (Zug in der Wüste, Salomo, Elisa).

O Haupt voll Blut und Wunden (Jesus im Gerichte).
O heilger Geist (Pfingsten).
O Lamm Gottes, unschuldig (Golgatha).
Sei Lob und Ehr (Joseph II, Elias I, Cyrus).
Wachet auf, ruft uns die Stimme (Letzte Reden Jesu).
Wann grünt dein ganzer Erdenkreis (Gleichnisse).
Wenn Christus seine Kirche schützt (Paulus).
Wenn ich, o Schöpfer (Schöpfung).
Wer nur den lieben Gott läßt walten (Joseph I, Saul).
Wie schön leuchtet der Morgenstern (Blindgeborner).
Wie soll ich dich empfangen (Maria und Elisabeth).*)

Da die Leser an dem Liede „Aus tiefer Not schrei ich zu dir" (Nr. 9 des Neuen Test.) nachstehend eine anschauliche Probe der Behandlung haben, so brauche ich dieselbe hier nicht näher zu charakterisieren. Hier nur noch einige Worte zur Rechtfertigung der eingangs ausgesprochenen besonderen Empfehlung des Buches.

Die Forderung der Konzentration des Unterrichts wird theoretisch wohl durchweg anerkannt, speciell auch, daß die verschiedenen Zweige des Religionsunterrichts ihre Aufgabe nur im innigsten Verbande lösen können. Unser trefflicher Seminardirektor Zahn richtete vor 30, 40 Jahren den Blick noch höher; nicht nur sollten in dem Schulunterrichte Geschichte, Lehre und Lied in inniger Verbindung miteinander stehen, es sollte auch die religiöse Unterweisung in Kirche und Schule und die Hausandacht in der Familie eine einheitliche, erziehende Macht bilden. Im Bibelkalender von 1853 sagt er: „Gar heilsam könnte es werden, wenn in einer Gemeinde die Kinder in ihrer Schule nach diesem Gange in Gottes Wort eingeführt würden und so mit dem Hause Hand in Hand gingen; wenn dann ferner wohl der Prediger bei seinen Besuchen in der Gemeinde danach fragte und am Sonntage in der Kirche auf das hinwiese, was Schule und Haus in der Woche gelesen. Da könnte man wohl sagen, daß das Wort Gottes reichlich in solcher Gemeinde wohne."

Es mutet einen eigentümlich an, wenn die Dorf-Chronik von 1851 erzählt, wie die einheitliche christliche Einwirkung von Kirche, Familie und Schule in der Gemeinde des Pfarrers Meyer im Lippeschen zur Durchführung gekommen, wenn in der Schul-Chronik bald von dieser, bald von jener Seite berichtet wird, daß und wie gearbeitet wurde für diese umfassende Konzentration des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung.

Leider sind im Laufe der Jahre die Ziele immer tiefer gesteckt. Wenn auch hier und da eine gewiß nützliche Vereinbarung getroffen ist in Bezug auf die Stoffauswahl, so wird doch auf ein so inniges Handinhandgehen von Kirche und Schule, wie es Zahn im Sinne hatte, schwerlich noch jemand ernstlich hoffen; ähnlich ist die Hoffnung auf allgemeinere Mitwirkung der Familie zu Grabe getragen.

Und doch kann es mit dem schulmäßigen Religionsunterricht nicht eher etwas Rechtes werden, als bis wir unsre Ziele wieder höher stecken. Die Schule be-

*) Der Übersichtlichkeit und Kürze wegen habe ich die Lieder hier alphabetisch aufgeführt; in den „Lehrproben" folgen sie selbstverständlich dem Gang der Geschichte. Also: 1. Schöpfung (Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht), 2. Sündenfall (Ach bleib mit deiner Gnade) 2c.

darf notwendig der Mitwirkung des Hauses, sonst fehlt ihr das Gebiet der rechten Anschauung und der ausreichenden Anwendung; ebenso muß sie mit der erziehlichen Arbeit der Kirche rechnen, sonst wird sie immer wieder mit den Kindern betreiben, was fruchtbringend erst nach den Schuljahren, also bei reiferer Entwicklung, behandelt werden kann, z. B. eingehende Heilslehre, zusammenfassenden Katechismusunterricht.

Es will mir als eins der Hauptverdienste Dörpfelds erscheinen, daß er den Zahnschen Gedanken, soweit dies angeht, voll und ganz wieder aufgenommen hat. Daß wir in der pädagogischen Behandlung der biblischen Geschichte ein gut Stück vorwärts gekommen sind, verdanken wir zum nicht geringen Teil seinen Arbeiten; wie der Unterricht Geschichte und Lehre zweckmäßig verbinden kann, hat er praktisch in seinen Enchiridien, namentlich dem zweiten, gezeigt; auch das liturgische Element, Gebet, Lied 2c. hat bei ihm die gebührende Stelle. Daß er auch das Haus ins Interesse zu ziehen sucht, davon zeugen neben der ganzen Anlage seiner Arbeiten auch bestimmte Vorschläge, so z. B. in dem zweiten Wort zum Enchiridion S. 12, wo er darauf hinweist, daß die häusliche Repetition der biblischen Historien an der Hand der Fragen leicht dies und jenes Familienglied veranlassen kann, mit Interesse dem Thun der Kinder zu folgen oder auch die Leitung der Repetition zu übernehmen. Wie seine Vorschläge in betreff der Schulorganisation und -Verfassung überhaupt darauf gerichtet sind, eine gesunde Jugenderziehung zu fördern, so sind sie speciell auch darauf gerichtet, die hier liegenden Hindernisse einer einheitlichen religiösen Einwirkung von Schule und Familie aus dem Wege zu schaffen. Manches, was zur Fortführung des Zahnschen Gedankens zu sagen wäre, muß ein Schulmann ungesagt sein lassen.

Wo auf eine einheitliche Mithülfe der weiteren Erziehungsfaktoren nicht zu rechnen ist, da kann die Schule ihren Religionsunterricht kaum zu elementar und voraussetzungslos gestalten. Der verstorbene Pastor Weber in Barmen sprach es öfter aus, daß nach seiner Erfahrung in weiten Volksschichten die religiöse Frage wesentlich nur noch die sei: Giebt es einen Gott oder nicht? Und die Erfahrung kann jeder leicht selbst machen, daß bei sehr vielen Menschen Gott ähnlich dasteht wie der Kaiser von China; man leugnet seine Existenz nicht, aber man fragt auch nicht nach ihm.

Wie mir scheint, nehmen die weitaus meisten Anleitungen zur Erteilung des Religionsunterrichts auf den thatsächlichen Stand der Dinge nicht die gebührende Rücksicht; sie erklären wohl mit den Regulativen von 1854 die biblische Geschichte für das Feld, auf dem die evangelische Volksschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat, aber sie gehen im Blick auf das noch sonst vorhandene Schöne und Gute immer wieder über das Gebiet der Anschauung hinaus und bringen es weder zu einem recht anschaulichen noch konzentrierten Religionsunterricht. —

Man sehe z. B. die Anleitungen zur Behandlung des Kirchenliedes an. Bei Kehr (Praxis der Volksschule S. 142) heißt es: Nicht die Zeit der Abfassung des Liedes, sondern der Geist des Liedes, und damit der Geist des Dichters ist bei der Wahl das entscheidende Moment. Und das ist's auch, was für den Lehrer bei der Behandlung des Liedes in der Schule leitendes Princip sein muß. Der Lehrer muß seine Schüler in diesen heiligen Geist des Liedes einführen, er muß die Kinder in die Empfindung und die aus derselben hervorgegangene Betrachtungsweise des frommen Sängers

hinein versetzen, so daß sie, indem sie das Lied in sich aufnehmen, es zugleich mit dem Sänger aus sich heraussingen, also fremde Empfindungen zu eigenen Gefühlen machen."

Und über die Weise, wie dies zu machen, heißt es dann: „Der Lehrer wird immer wohl thun, wenn er zu den Quellen aufsteigt, aus denen das Lied entsprungen ist; wenn er seinen Schülern das Leben des Dichters und die geschichtliche Veranlassung zur Abfassung des Liedes mitteilt; wenn er die Wirkungen des Liedes, die es unter merkwürdigen Umständen hervorgebracht hat, den Kindern recht lebendig schildert und durch dies alles die Kinder in den Geist des Dichters und des Liedes weihend einführt, so also, daß sie sich bei dem Liede: „Befiehl du deine Wege" auch wirklich so getröstet fühlen und so geduldig werden, wie Paul Gerhardt es war, als er in dem Liede alle seine Sorge auf den Herrn geworfen hatte; daß bei dem Liede: „Wie soll ich dich empfangen" auch wirklich ein Verlangen nach dem Herrn entzündet wird, und daß der evangelischen Kirche Kriegsgesang: „Ein feste Burg ist unser Gott" immer aufs neue wieder das Herz mit jenem Glaubensmute und jener Festigkeit erfüllt, welche, „und wenn die Welt voll Teufel wär'" getrost dem Feinde entgegensieht, „denn das Reich muß uns doch bleiben."" U. s. w.

Weiter heißt es dann: „Die alte Regel: zuerst der Autor, dann der Tenor (Inhalt), endlich der Valor (die Kraft und der Wert des Liedes) bleibt also auch noch für heute empfehlenswert. Indes steht auch kein Hindernis entgegen, andere Wege einzuschlagen; z. B. sofort mit dem Vorlesen oder, noch besser, mit dem Deklamieren des Liedes zu beginnen und daran die Besprechung anzureihen, denn wird die Poesie gut vorgetragen, dann bekommt alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Glut auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, daß Poesie etwas anderes, etwas Erhabeneres ist, als Prosa."

Schütze (Evangelische Schulkunde S. 303) sagt von der Behandlung des Kirchenliedes: „Wie die Sprüche, so sind die Kirchenlieder oder Verse aus denselben wörtlich zu lernen. Aber sie mögen auch erklärt werden, doch nicht etwa von Wort zu Wort, sondern nur im allgemeinen; denn das meiste ist dem Kinde, wenn es guten Religionsunterricht genossen, von daher verständlich. Man singe passende Liederverse zu Anfang und zum Schluß der Schulstunden, wähle Gebetsverse zu Gebeten, webe bekannte Verse aus wirklichen Kernliedern in die Stunden für biblische Geschichte und Katechismus ein 2c. Man gebe auch Biographisches über die bedeutendsten Liederdichter, merkwürdige Erzählungen von der Wirkung einzelner Lieder. Beim Einüben von Choralmelodien werden natürlich auch Liederverse gesungen. Wenn man da bei dem Liede: „Befiehl du deine Wege" die (freilich sagenhafte) Erzählung von der Entstehung dieses Liedes giebt: wie ganz anders werden dann die Kinder das Lied singen! Außerhalb der Schule singen unsre Kinder Kirchenlieder im Gotteshause mit der Gemeinde, bei Begräbnissen u. dgl. Der Lehrer ermahne sie, daß sie dies mit Andacht thun möchten."

Schultz und Triebel (die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche 2c.) sagen: „Alle Erklärung muß neben der Auffassung des Einzelnen die Auffassung des Zusammenhangs unverrückt im Auge behalten. Das erstere wird vermittelt 1. durch Vertauschung eines ungewöhnlichen Ausdrucks mit einem den Schülern geläufigen; 2. durch Beleuchtung mittels geeigneter Bibelsprüche, Katechismusstellen, Liederverse; 3. durch Veranschaulichung mittels biblischer Geschichten; 4. durch Deutung bildlicher Ausdrücke. Der Zusammenhang des Einzelnen muß

Satz für Satz, Vers für Vers aufgedeckt werden, damit das Einzelne sich allmählich zum Ganzen zusammenschließt. Diesem Zwecke sollen auch die Zusammenfassungen hinter jedem Verse, hinter jedem Abschnitte und am Schlusse jedes Liedes dienen."

Wie jeder leicht erkennen wird, bedeutet die Schumachersche Behandlung des Kirchenliedes den hier vorgeschlagenen Behandlungsweisen gegenüber einen entschiedenen Fortschritt.

Erstens ist sie elementarer, indem sie keine Ansprüche macht an das selbständige religiöse Fühlen und Denken des Kindes, sondern sich begnügt mit dem Verständnis des Liedes, welches sich aus der Geschichte vermitteln läßt.

Zweitens wird sie der Forderung der Konzentration ungleich mehr gerecht, da das Lied hier nicht selbständig auftritt und aus Geschichte, Spruch ꝛc. herbeiholen läßt, was zu seiner Erklärung nützen kann, sondern in innigster organischer Verbindung mit der Geschichte steht.

Drittens mag auch noch das erwähnt werden, daß sie ernstlich mithilft, die Kinder in die heilige Schrift einzuführen, sie an den Gebrauch derselben, als des rechten Erbauungsbuches zu gewöhnen. Die hergebrachte religiöse Unterweisung hat es fertig gebracht, wenigstens reichlich dazu mitgeholfen, und gewiß nicht zum Vorteil des religiösen Lebens, daß Gesangbuch, Katechismus und allerlei andere Bücher die Quellen geworden sind, aus denen das religiöse Bedürfnis seine Nahrung zieht und die religiösen Klassiker aller Zeiten und Völker fast unbenutzt bleiben. Was hier zu einem Wandel zu helfen verspricht, muß jedenfalls willkommen geheißen werden.

Schumacher sagt: „Wird die biblische Geschichte fortlaufend, wie es hier ausgeführt ist, mit dem Kirchenlied in Verbindung gesetzt, so ist der Ertrag ein doppelter:

1. Die Wochengeschichten liefern das geschichtlich-volkstümliche Anschauungsmaterial für die Aussprüche des Liedes;

2. das Lied selber, so mit der behandelten Geschichte in Verbindung gesetzt, bietet dann seinerseits eine praktische Verklärung und auch Vertiefung der biblischen Geschichtsstoffe.

Ich zweifle nicht, daß die Schumachersche Behandlungsweise diesen Gewinn bringen wird.

Schließlich sei noch bemerkt, daß die „Lehrbeispiele" bereits von den Herren Rektor Dörpfeld und Seminardirektor Tiedge-Mettmann warm empfohlen sind. Dörpfeld sagt am Schluß seiner Empfehlung: „Der Herr Verfasser ist kein Neuling auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, wie die von ihm früher herausgegebenen Schriften zur Behandlung der biblischen Geschichte zeigen können. Er hat ein langes Lehrerleben hindurch auf diesem Gebiete mit Liebe und seltenem Fleiße studierend, praktisch übend und mit der Feder in der Hand gearbeitet. Das bezeugt auch die vorliegende Schrift: die gestellte Aufgabe ist mit Sachkenntnis, mit Lehrgeschick und mit Geist ausgeführt und zwar in echt biblisch-christlichem Sinne. Der Leser wird bald merken, daß er es nicht mit einem bloßen Spediteur der religiösen Wahrheiten zu thun hat, sondern mit einem Manne, dessen Leben in diesen Wahrheiten eingewurzelt ist. Die Schrift sei demnach allen Lehrern angelegentlich empfohlen."

Einige kleine Wünsche mögen ungesagt bleiben.

Horn.

9.

Aus tiefer Not schrei ich zu dir ꝛc. (Geschichte: Ein Gang zu den Stätten der Not: Nain; die große Sünderin; der 38jährige Kranke.)

„Aus tiefer Not schrei ich zu dir,
Herr Gott, erhör mein Flehen!
Wend' gnädiglich dein Ohr zu mir,
Laß Gnad' für Recht ergehen!
Denn so du, Herr, willst sehen an,
Was Sünd' und Unrecht ist gethan,
Wer kann dann vor dir bleiben?"

Wahrlich, ein solcher Notschrei führt uns ungezwungen in den vollen Inhalt unserer Wochengeschichte zurück.

„Tiefe Not." — Wenn Krankheit uns auf Jahre danieder wirft; wenn Armut und Verlassenheit sich zu ihr gesellen; wenn die Hoffnung schwindet: dann ist die Not zur tiefen geworden. — Und wenn der Tod die Mutter zur Witwe macht; wenn er ihr, der einsamen Witwe, den Sohn, den einzigen, raubt; und wenn dann ihr Fuß zum Kirchhof wandert, um allen Trost verwaister Jahre zu begraben: dann ist die Not zur tiefen geworden. — Wenn ein Weib laut schluchzend zu den Füßen des Herrn niedersinkt; wenn sie der stolzen, verachtenden Blicke der Pharisäer nicht mehr achtet: dann muß wohl ein tiefes Weh ihr Herz durchzittern.

„Aus tiefer Not schrei ich zu dir." — Es muß wohl ein Helfer in großer Not, ein Erretter aus tiefer Not vorhanden sein, denn was sollte sonst ein solches Geschrei!

„Und fragst du, wer der Helfer ist?
Er heißet Jesus Christ,
Der Herr Herr Zebaoth!"

Es ist der, der da sagt: „Mein Vater wirket bisher, und ich wirke auch." Keiner Not wich er aus, und überall zeigte es sich, daß wir wirklich „einen Gott haben, der da hilft, und den Herrn Herrn, der vom Tode errettet."

Ihn jammerte des Weibes, das, ohne auch nur ein Wort zu sagen, sich weinend zu seinen Füßen legte! Ihn jammerte der Witwe, die schluchzend, ihn nicht einmal ansehend, an ihm vorüber gehen wollte! Ihn jammert des Kranken, der gerade ihm, dem Helfer, entgegenrief: Ich habe keinen Menschen, der mir hilft.

So hilft der Herr „über Bitten und Verstehen."

Dieser Gesang hat es vorzugsweise mit der Not zu thun, die in Simons Hause sich offenbarte.

Nicht mit Worten, aber mit einem Thun, das sehr deutlich redet, ist die große Sünderin mit all ihrem Weh zum Herrn geeilt. Da liegt sie nun, weinend und schluchzend, nur eine Sorge drückt sie: Wird er mich fortweisen? Wird er mit mir nach Recht verfahren? Wird er mir gnädig sein?

Ihr dürfen wir die erste Strophe, wenn auch nicht in den Mund, so doch ins Herz legen. —

Die Frage: wer kann vor dir bleiben? hat sie wohl nicht gestellt. Sie kennt und weiß sich als eine große, große Sünderin, und weil sie zugleich fühlt, daß sie nicht bestehen kann, so wirft sie sich dem Herrn auf Gnade und Ungnade zu Füßen. — Nicht das Weib, aber der Herr selber hat die Frage gestellt und genau so beantwortet, wie Strophe zwei aussagt.

„Vor dir gilt nichts, denn Gnad allein,
Die Sünde zu vergeben.
Es ist ja unser Thun nicht rein
Auch in dem besten Leben.
Vor dir sich niemand rühmen kann,
Es muß dich fürchten jedermann
Und deiner Gnade leben."

So wußte es der Herr Jesus, die Pharisäer wußten es nicht. „Vor dir sich niemand rühmen kann." Jener Pharisäer im Tempel glaubte das Gegenteil. Wie prahlend trat er an heiliger Stätte vor Gottes Angesicht!

„Es muß dich fürchten jedermann." Nein, Simon fürchtete sich nicht. Wie hochmütig schaute er auf das Weib, das sich in der That fürchtete!

Das wurde nun für den Herrn die Veranlassung, mit dem vollen Inhalt der zweiten Strophe den stolzen Nacken des Pharisäers zu beugen. Er erzählt von zwei Schuldnern, das Weib der eine, Simon der andere. Einen Unterschied sah er: eine Schuld von 500, eine andere von 50 Groschen. Den Unterschied deutet die Strophe auch an: „im besten Leben." Und doch ist kein Unterschied: beide sind Schuldner, ihr Thun ist nicht rein. Beide können nicht zahlen. Schuldner aber, die nicht zahlen können, dürfen sich doch nicht rühmen, müssen vielmehr sich fürchten. Was allein kann beide retten? Nur Gnade, die den Schuldbrief zerreißt, die Schuld „schenkt". — So haben wir die zweite Strophe voll und ganz, der Herr selber hat sie gleichsam unterschrieben.

Zu einer solchen Umschau hat das Weib keine Zeit gehabt. Ihre Geschichte verbindet die erste Strophe sofort mit der dritten.

„Drum will ich, Gott, allein auf dich,
Auf mein Verdienst nicht bauen.
Auf dich will ich verlassen mich
Und deiner Güte trauen,
Die mir zusagt dein wertes Wort,
Das ist mein Trost und treuer Hort,
Des will ich allzeit harren."

Folgen wir noch einmal der großen Sünderin. Sie eilt mit all ihrem Weh in des Pharisäers Haus. Will sie ihr Herz vor Simon ausschütten? Ein Judas that es und erhielt die Antwort: „Was geht uns das an!" Hätte nicht auch Simons Antwort so gelautet?

Nein, das Weib will einzig und allein zu ihm, dem Herrn Jesu. Zu seinen Füßen sinkt sie nieder. Ihre Thränen netzen dieselben. Mit ihren Haaren trocknet sie die Füße. Sie salbt sie auch. — So hat sie allein zu ihm ihre Zuflucht genommen. Was mag sie gelockt haben? Sein Name „Jesus", Seligmacher von Sünden? Vielleicht sein Wort, dem ehebrecherischen Weibe in Sichar geredet: „Wer das Wasser trinkt, das ich ihm gebe, den wird ewiglich nicht dürsten?" Oder das andere, den widerstrebenden Nazarenern gesagt: „Ich bin gekommen, zu verkündigen das Evangelium den Armen, zu heilen die zerstoßenen Herzen 2c.?" Oder: „Wer zu mir kommt, den werde ich nicht hinausstoßen?" — Oder sein Ruf: „Kommt zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken?" — Es mag dem sein, wie ihm wolle. Wahr ist, sie hat allein auf den Herrn Jesum ihre Hoffnung gesetzt; sie hat sich unbedingt auf ihn verlassen; seiner Güte hat sie getraut. Dieser ihr Glaube hat ihr nach des Herrn Wort geholfen. —

Wahr ist ferner, daß dieselbe Freundlichkeit des Herrn durch „sein Wort“ allen zu ihm ihre Zuflucht nehmenden Sündern „zugesagt“ ist.

„So heißet er nicht Jesus nur,
Er ist auch, was er heißet.“

Das sei auch unser „Trost“, auch unser „Hort“.

Zeichnet Strophe drei den sich aufraffenden Glauben, der, den Verheißungen seines Wortes trauend, seine Zuflucht zu ihm nimmt, so Strophe vier den des Ausgangs harrenden Glauben.

„Und ob es währt bis in die Nacht
Und wieder an den Morgen,
Soll doch mein Herz an Gottes Macht
Verzweifeln nicht, noch sorgen.
So thut ja stets ein rechter Christ,
Der durch den Geist gezeuget ist:
Er harret seines Gottes.

Wie schön ist dieses „harren“ hier in der Geschichte gezeichnet! Zu Jesu Füßen gesunken, ist sie zunächst zufrieden, daß er ihr den Fuß gelassen. Sie darf sich ausweinen, und nun harret sie — des Ausgangs.

Ein Gespräch beginnt. Der Herr schaut scheinbar über sie fort. Dem Gastgeber gilt Jesu Wort. — Sie harret.

Da trifft sie die Frage: Siehst du dies Weib? Bangend lauscht sie des nun baldigen Ausgangs. Den Fuß hält sie umfangen und — harret.

Endlich geht ihr, wie Jakob in Pniel, die Sonne auf: ein heller, sonniger Tag nach trüber Nacht bricht an: „Deine Sünden sind dir vergeben; dein Glaube hat dir geholfen; gehe hin in Frieden.“ —

Schon von dem Augenblicke an, als der Herr ihr den Fuß ließ, „verzweifelte und sorgte sie nicht mehr.“

„Ob bei uns sind der Sünden viel,
Bei Gott ist viel mehr Gnade.
Sein Hand zu helfen hat kein Ziel,
Wie groß auch sei der Schade.
Er ist allein der gute Hirt,
Der Israel erlösen wird
Aus allen seinen Sünden.“

„Bei uns sind der Sünden viel.“ — Der Herr selber hat es gelehret. Er hat es denen vorgetragen, die sich für besser hielten, denn die andern.

„Bei Gott ist viel mehr Gnade.“ — Auch das hat der Herr offenbart. Ob die Schuld 500 Groschen betrug, die Gnade, die die Schuld streicht und vergiebt, überragt doch die große Schuld. — „Gott“, nicht die Menschen sind barmherzig. Jenes arme Weib wäre von den Pharisäern, wie später Judas, herzlos in die Verzweiflung gejagt worden. Jesus aber ist gnädig und barmherzig. Ob ihrer Sünden viel waren, er machte Gemeinschaft mit ihr, — die stolzen Pharisäer konnten denken und sagen, was sie wollten.

„Sein Hand zu helfen hat kein Ziel,
Wie groß auch sei der Schade.“

Und ob alle Heilquellen der Welt und alle Ärzte dazu jenem 38jährigen Kranken nicht helfen konnten, die Hand des Herrn wies ihn doch geheilt von dannen. Und ob der armen Witwe in Nain die letzte Stütze unrettbar genommen war, die Hand des Herrn rührte den Sarg und damit schwand auch dieses Leid. Wie

groß die Macht unsers Herrn war, sehen wir auch daran, daß er der großen Sünderin, die der Verzweiflung nahe war, nur den Fuß zu lassen brauchte, und — sie war gerettet für Zeit und Ewigkeit.

„Er ist allein der gute Hirt ꝛc.“

Allein und das glaubte das Weib und damit rettete sie sich aus Tod und Verderben. Allein, und das glaubten die Pharisäer nicht, und so wurde wahr: „Nun ihr sprechet, wir sind sehend, so bleibet eure Sünde.“ —

Der Herr spricht: „Ich bin der gute Hirte.“

Wir aber schließen:

„Der Herr ist mein Hirte,
Mir wird nichts mangeln!
Er weidet mich
Auf einer grünen Aue,
Und führet mich
Zu frischem Wasser.
Er erquicket meine Seele
Und führet mich auf rechter Straße
Um seines Namens willen.“

Eine neue Unterrichtslehre.*)

Von Chr. Ufer in Elberfeld.

In einer weitverbreiteten Geschichte der Pädagogik stand und steht noch immer zu lesen, daß die philosophischen Pädagogen für den Volksschullehrer nur wenig Bedeutung hätten, weil sie die Volksschule nur aus weiter Ferne und damit als kleinen Punkt betrachteten, woraus sich der Übelstand ergebe, daß bei praktischen Fragen ihre Wirkung versage. Von einem Geschichtsschreiber der Pädagogik sollte man doch verlangen, daß er seinen Gegenstand so weit kenne, um eine Behauptung, wie die vorstehende, so einzuschränken, daß sie vor den Thatsachen zu bestehen vermag, denn man wird doch gegenwärtig im Ernste nicht sagen können, daß sich die Herbartsche Pädagogik nicht um praktische Fragen auch auf dem Gebiete der Volksschule kümmere. Diesen Mangel an Orientierung, — anders läßt sich die Sache nun einmal nicht bezeichnen — teilt übrigens der oben erwähnte Abriß mit einer größeren Zahl weit verbreiteter Lehrbücher, deren Verfasser schon in der Aufzählung Herbartscher Litteratur verraten, daß ihnen alles das, was im Verlaufe der letzten zehn Jahre auf dem Gebiete der Herbartschen Pädagogik geleistet worden, fremd geblieben ist. Auch für Männer wie Beckh und Mehliß, welche noch neuerdings den Büchermarkt mit „Volksschulkunden“ bereichert haben, scheint die Herbart-Zillersche Richtung kaum zu existieren, da ersterer, abgesehen von einer polemischen Anwandlung in psychologischer Hinsicht, nur flüchtig historisch von ihr Notiz nimmt, letzterer sie überhaupt nicht erwähnt.

Angesichts dieses Umstandes erfreut es den Recensenten, wenn er, wie es diesmal der Fall ist, einem Buche begegnet, dessen Verfasser in der Vorrede bemerkt, daß ihm eine „eingehende Rücksichtnahme“ auf die Arbeiter der Herbart-Zillerschen Schule durchaus notwendig erschienen sei. Freilich, wenn es

*) Leutz, Seminardirektor in Karlsruhe, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen. II. Teil: Unterrichtslehre. Tauberbischofsheim 1885. Verlag von J. Lang (VIII und 383 S.) Preis 4 M.

sich hier bloß um eine „Rücksichtnahme“ handelte, so würde das Buch des Herrn Direktors Leutz nicht einzig in seiner Art dastehen, es würde in diesem Falle an dem bekannten Schumannschen Werke besonders in der eben ausgegebenen siebenten Auflage einen Konkurrenten haben. Der Ausdruck „Rücksichtnahme“ ist aber zu bescheiden gewählt; man darf vielmehr sagen, daß Herr Leutz — und zwar zum erstenmale — den Versuch gemacht hat, die Errungenschaften der Herbart-Zillerschen Schule soweit für den Seminarunterricht und weiterhin für den Unterricht in der Volksschule zu verwerten, als sich dies unter den augenblicklich gültigen Bestimmungen als thunlich und mit Rücksicht auf die Sicherheit der Ergebnisse als rätlich erwies. Wir wissen freilich sehr wohl, daß viele Vertreter der Herbartschen Schule Gegner eines solchen Kompromisses sind, und verkennen auch nicht, daß die Lehre vom erziehenden Unterricht bei einem solchen viel von ihrem Werte verliert, aber wir halten den restierenden Wert doch noch für bedeutend und darum höchst erstrebenswert. Zudem sind wir der Meinung, daß die Lehre Herbarts nur auf diese Weise, also ganz allmählich, von unsern Schulen Besitz ergreifen werde.

Die Grundgedanken Herbarts im Seminar! Das dünkt gewiß manchem Teilnehmer der Berliner Seminarlehrerversammlung (und neuerdings auch der Karlsruher) ein verhängnisvoller Schritt zu sein. Aber wenn ihnen Erfahrung etwas gilt, — und das darf man ja bei Gegnern Herbarts meistens vermuten — so kann ihnen vom Verfasser geholfen werden. „Nach meiner Erfahrung, sagt er S. IV, sind in einer Lehrerbildungsanstalt auf dem Gebiete der Pädagogik keine Ideen so fruchtbar, greifen so tief in die Seelen der jungen Lehrer hinein und heben sie hinauf auf die Höhe einer idealen Auffassung ihres Berufs, als jene mächtigen Grundgedanken Herbarts; sie wollen in Wahrheit aus den Lehrern keine Handwerker machen, die nur eine Reihe von Kunstgriffen sich anzueignen hätten, sondern opferfreudige Mithelfer an der sittlichen Bildung und Veredlung unseres Volkes, denen nicht die intellektuelle Ausbildung, sondern die des Gemüts und Willens in erster Linie steht.“ Recensent ist betreffs des Seminars ohne Erfahrung, aber an sich selbst hat er eine solche gemacht, die zu derjenigen des Herrn Leutz vollkommen stimmt. Wenn die Pädagogik Herbarts auch von keinem Einflusse auf die Besserung der Schulerziehung wäre, so würde sie doch für jeden Lehrer schon deshalb von unschätzbarem Werte sein, weil sie eine Berufsfreudigkeit erweckt, so hoch und dauerhaft, wie sie infolge der schönsten Redensarten von der Herrlichkeit des Schulamtes nicht entfernt zustande kommt. Es sind dem Recensenten Lehrer bekannt, welche ernstlich mit dem Gedanken umgingen, einen andern Beruf zu ergreifen, aber durch eine glückliche Fügung mit Herbart und Ziller bekannt und allmählich des inne wurden, daß sie ihren Beruf doch nicht verfehlt hatten.

Aber auch betreffs der praktischen Durchbildung der Seminaristen ist dem Verfasser um den Erfolg nicht bange. „Man mag immerhin den Formalstufen den Vorwurf machen, daß sie eine Schablone seien, der Lehrer müsse sich im Unterricht frei bewegen lernen, — diese Schablone ist sehr heilsam, sie hilft das Gedankenmaterial herbeischaffen und ordnen, sie zwingt dazu, sich über jeden Schritt Rechenschaft zu geben, sie macht aus dem unsichern, rein empirischen Nachtreten ein bewußtes Handeln; und wenn der Seminarist einige Jahre diese Schablone gebraucht und sich daran gewöhnt hat, so mag er immerhin sich mehr Freiheit gestatten, allein er wird die Naturgemäßheit des gewiesenen Weges einsehen und sich auf ihm stets sicher und wohl fühlen (S. V).“ Dieses Urteil über die for-

malen Stufen wird man um so höher schätzen, als es jedenfalls ein auf Erfahrung beruhendes ist; man wird es auch durchaus zutreffend finden, wenn man sich der Formalstufen längere Zeit bedient hat. Man empfindet dann die anfänglich etwas lästigen „Fesseln" nicht mehr, indem man sich innerhalb derselben so frei bewegen lernt, als es der Sache angemessen ist.

Nicht ganz verständlich ist uns folgende Stelle des Vorworts: „Es ist allerdings richtig, daß man in den Seminarien keine wissenschaftliche Pädagogik lehren kann, es fehlt die Vorbildung zum Verständnis der psychologischen und ethischen Systeme." Wenn wir hier richtig vermuten, dann hält es der Verfasser für unmöglich, den Unterricht in der Pädagogik so zu gestalten, daß der Zögling mit einem fest geschlossenen Systeme entlassen werde. Da mag er wohl recht haben; es genügt aber auch, wenn im Seminar ein guter Anfang gemacht und das Interesse rege geworden ist. Im übrigen möchte doch wohl bei Einsicht und gutem Willen auch während der Seminarzeit insbesondere in einer sechsklassigen Anstalt oder in einem mit der Präparandenschule verbundenen Seminare für die wissenschaftliche Erfassung der Pädagogik noch einiges gethan werden können. Eine sehr gute Vorbereitung würde es sein, wenn schon in der Präparandenschule oder in den dieser entsprechenden Seminarklassen auch die ethischen und psychologischen Gesichtspunkte des fachwissenschaftlichen Unterrichtsstoffes anschauungsweise ins Auge gefaßt würden, welches Material dann später in der Weise zu verarbeiten wäre, wie es Just in seinem Aufsatze über die Psychologie im Lehrerseminar mit so viel Geschick gezeigt hat.

Auf S. 1—10 giebt der Verfasser die Einleitung zur allgemeinen Unterrichtslehre, und zwar so, daß er immer an die gebräuchlichen Auffassungen anknüpft und diese berichtigt oder ergänzt. Das ist keine leichte Arbeit, und man wird es dem Verfasser, der durchweg mit großem Geschick verfährt, nicht zu stark anrechnen, wenn er sich jeweilig im Ausdrucke vergreift, so z. B. S. 2, wo er sagt, daß der Unterricht auf das Begehren und Wollen des Menschen „Rücksicht" zu nehmen habe, während einige Zeilen weiter der Unterricht ganz korrekt definiert wird als „planmäßige Erzeugung von Kenntnissen und Fertigkeiten zum Zwecke der sittlichen Veredlung." Soll überhaupt von „Rücksicht" die Rede sein, so muß sie sich auf das praktische Leben beziehen. Aber, wie gesagt, derartige kleine Mängel im Ausdruck wollen wenig bedeuten gegenüber der großen Zahl trefflicher Verdeutlichungen. So wird z. B. S. 3 der Zuwachs des Vorstellungskreises in seiner Bedeutung für die Apperception sehr verständlich ausgedrückt durch die Worte: „Es werden der Hände stets mehr, welche das Neue an sich heranzuziehen streben." In der Lehre vom Interesse (S. 6) freilich würde man statt der Unterscheidung von dauerndem und vergänglichem Interesse, oder doch wenigstens neben derselben, diejenige Willmanns von empfangendem und weiterverfolgendem Interesse wünschen. Überhaupt wäre dafür die Bearbeitung einer zweiten Auflage des Leutzschen Werkes eine ausgiebigere Benutzung des Willmannschen „goldenen Büchleins", wie es Frick gelegentlich genannt hat, sehr zu empfehlen. Im allgemeinen hat man allerdings keine Ursache, dem Verfasser in der Wahl der Hilfsmittel an die Hand zu gehen, da sich auf jeder Seite die umfängliche Litteraturkenntnis zeigt; auch Kerns treffliches Buch, das sonst leider in den Zillerschen Kreisen zu wenig Berücksichtigung findet, ist oft angezogen, wie wir meinen, sehr zum Vorteil der Klarheit. Auf Seite 5, wo es sich um die Begriffe „formale und materiale Bildung" handelt, hätten wir es freilich lieber gesehen,

wenn statt auf Kerns Grundriß auf Dörpfelds drastische, aber daher auch sehr deutliche Ausführungen in „Denken und Gedächtnis" verwiesen worden wäre. — Von der Erzielung willkürlicher Aufmerksamkeit heißt es S. 8 ganz richtig: „Mehr als Warnung und Strafen nützt hier die gute Gewohnheit." Hier wäre wohl kurz davon zu reden gewesen, unter welchen Umständen sich eine Gewohnheit überhaupt bilden kann, da es eine allgemeine Erfahrung ist, daß eine solche sich bei jüngern Kindern in sehr geringem Grade findet, weil man, wie wir meinen, an dieselbe zu hohe Ansprüche stellt, als daß sie sich festsetzen könnte.

Seite 10—28 findet sich ein kurzer Abriß der Logik, welcher sich von der Darstellung dieses Stoffes in andern Büchern nicht wesentlich unterscheidet und daher von uns übergangen werden kann.

In dem Passus über die Auswahl des Stoffes (S. 28 ff.) sagt sich der Verfasser, wie zu erwarten, von der herkömmlichen Wertschätzung los, indem er bemerkt: „Die Lehrstoffe werden um so wichtiger sein, je vielseitiger sie das Interesse erregen, je harmonischer sie auf alle Seiten des menschlichen Geistes einwirken." Der Unterricht soll anknüpfen an die Resultate der Erfahrung und des Umgangs.

Was indes zur Erläuterung der beiden letztern Begriffe S. 29 beigebracht wird, scheint uns etwas zu dürftig zu sein, da dieselben dem Lernenden nicht so leicht klar werden, als dies dem Eingeweihten, der sie mit Leichtigkeit gebraucht, scheinen kann. Oder sollte es wirklich genügend sein, wenn gesagt wird: „Das Kind hat seinen Gedankenkreis, wie wir alle aus zwei Quellen, der Erfahrung und dem Umgang, aus jener hat es Kenntnisse, dieser ist die Quelle seiner Teilnahme, seiner Gesinnungen?"

Seite 30 heißt es: „Es giebt auch Stimmen, welche noch mehr praktische Fächer in die Schule aufgenommen wissen wollen, wie Gesetzeskunde, Gesundheitslehre, Landwirtschaftslehre, welche Gegenstände jedoch als mit dem obersten Zweck der Volksschule unvereinbar — — — — ausgeschlossen bleiben und den Fortbildungsschulen zugeteilt werden müssen." Das ist mindestens mißverständlich. Der Lehrer wird vielfach in seinem Unterrichte Gelegenheit haben, diese Dinge zu berücksichtigen (die Gesetzeskunde z. B. bei der Geschichte, der Geographie, bei Lesestücken u. s. w.) und es wäre sehr wünschenswert, wenn dies in erhöhterm Maße geschähe, als es bis jetzt der Fall ist, wie denn auch Dörpfeld in seinen Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans Berücksichtigung der Gesellschaftslehre verlangt. Also die Gegenstände sind durchaus nicht ausgeschlossen, wohl aber der Betrieb dieser Dinge als Fach. Letzteres gehört allerdings in die Fortbildungsschule, wo es unter Zugrundelegung von Büchern nach Art des Funkschen Arbeiterkatechismus gelehrt werden mag. Das ist auch wohl die nicht recht zum Ausdruck kommende Meinung des Verfassers.

Der Abschnitt von der Konzentration (S. 34—41) ist sehr klar, wenn auch nur umrißartig gehalten. Da der Verfasser durch die Verhältnisse eingeschränkt ist, so darf man die Befürwortung der Kulturstufen natürlich nicht erwarten. Im wesentlichen stimmt er mit Dörpfeld überein. Besonders betont er die Einheitlichkeit eines Faches. Mancher wird ihn deswegen nicht sonderlich rühmen wollen, aber er darf mit Recht behaupten: „So natürlich diese Forderung ist, so wird doch mannigfach dagegen gefehlt."

Von S. 41 ab spricht der Verfasser über das Lehrverfahren und erörtert zunächst die Begriffe „objektive und subjektive Methode", indem er der Meinung entgegentritt, daß der Lehrer die Methode sei.

In dem Abschnitte über den Lehrgang kommt S. 43 Anm. das Wesen des „darstellenden Unterrichtes" nicht zum Ausdruck; S. 44 wird die analytische Lehrweise (1) mit der induktiven Methode identifiziert, was doch allgemein genommen kaum richtig sein dürfte, da die Analyse sich zunächst um den Zweck der Induktion nicht kümmert.

Die Behandlung der Lehre von den formalen Stufen (S. 46—53) ist recht klar gehalten, nur möchte man sie in Anbetracht ihrer Bedeutung etwas eingehender wünschen, damit der eigentliche Geist dieses Lehrverfahrens noch besser bemerkbar werde. Den Hinweis auf Wigets Schriftchen billigen wir vollkommen; daneben hätten jedoch die betreffenden §§ in Zillers Vorlesungen nicht vergessen werden sollen. Sehr hat uns gefallen, daß S. 47 der Charakter der Zillerschen „Vorbereitung" dem gegenübergestellt wird, was man gewöhnlich unter diesem Ausdrucke versteht. S. 48 wird nicht recht klar, worin das Wesen der Disputationsmethode beruht. Eine umfänglichere theoretische Auseinandersetzung wäre hier um so notwendiger gewesen, als sich die Eigentümlichkeit dieses Lehrgesprächs an Unterrichtsbeispielen auf dem Papier nicht klar zeigen läßt. — Von der Stufe der Darbietung heißt es S. 48: „Diese Stufe wird in der herkömmlichen Weise als Vortragen und Abfragen, Katechesieren, bezeichnet." Herkömmlich sind betreffs des Ausdrucks „Katechese" doch drei Begriffe: 1) systematischen Religionsstoff traktieren (auch vortragend), 2) etwas vermittelst Frage und Antwort „entwickeln" (sokratisieren), und endlich 3) überhaupt frageweise unterrichten (wohin auch das Abfragen gehört). Nur auf den letzteren Begriff würde die Behauptung des Verfassers passen, freilich auch da nur halb, da es sich bei dem Zillerschen Verfahren nicht um ein „Abfragen" handelt. Hier würde eine Gegenüberstellung der alten und neuen Weise ebenso notwendig und nützlich gewesen sein, wie bei der „Vorbereitung."

S. 49: „Bei einem großen Teil des Unterrichtsstoffes ist mit der Wiederholung und selbständigen Darlegung (II Stufe) der Zweck des Unterrichts erreicht, der Stoff ist angeeignet." Das ist aber nicht ganz richtig, denn wenn auch nicht jeder Stoff die fünf Stufen durchlaufen soll, sondern bloß zwei, so muß er doch an einer andern Stelle als Abstraktionsmaterial zur Verwendung kommen. Erst wenn die Anschauung am Begrifflichen Anteil hat, und letzteres zum Gebrauche geschickt ist, dann kann man sagen, der Zweck des Unterrichts sei erreicht.

Auf S. 53 ff. begegnen wir einer Erörterung über die Lehrformen, welch letztere in dem vorliegenden Buche wohl nur deshalb eine Stelle gefunden haben, weil die Unterscheidung derselben herkömmlich, wenn auch ziemlich wertlos ist. (Vgl. Just und Thrändorf im 10. Jahrbuch d. Ver. f. w. Päd.) Erfreulich, wenn auch natürlich, ist, daß sich der Verfasser von der Sokratik (S. 64) lossagt, deren Mängel leider nicht überall erkannt werden. Wann werden besonders die Theologen aufhören, den Schein unbesehens für Wirklichkeit zu nehmen! Was S. 59 ff. über Frage und Antwort gesagt wird, ist recht annehmbar, leistet allerdings nicht mehr, als überhaupt Regeln dieser Art zu leisten vermögen. Sie werden erst dann zweckmäßig verwertet werden können, wenn eine tüchtige psychologische Bildung vorhanden ist; dann aber vermögen sie als gute Richtlinien zu dienen. Von Unterrichtsregeln, wie sie herkömmlich sind, hält der Verfasser nicht viel, wie er im Vorworte (S. IV) bemerkt, aber auf S. 76 ff. kommt uns eine ganze Menge derselben entgegen, was uns in etwa überrascht. Doch muß anerkannt werden, daß hier eine Vereinfachung versucht, Kritik ange-

wandt, überhaupt ein Fortschritt bemerkbar wird. Wenn wir nicht irren, glaubte der Verfasser hier, wie an manchen andern Stellen, durch das Herkommen behindert zu sein.

In einem Falle fehlt die Kritik, wo sie entschieden am Platze gewesen wäre. S. 76 heißt es von der Regel: „Unterrichte naturgemäß," sie könne in zwiefacher Weise aufgefaßt werden: 1) als Forderung, nach psychologischen Gesetzen zu verfahren, 2) als ein Verlangen nach Nachahmung der äußern Natur, wie sie Comenius empfohlen hat. In einem Buche, welches die Psychologie zu schätzen weiß, hätte die letzte Auffassung entschieden verurteilt werden müssen, da Vorgänge in der Natur durchaus nicht immer mit geistigem Geschehen übereinstimmen. Aber es fehlt nicht allein jede Andeutung über den Fehler, in den Comenius verfallen ist, sondern die neun bekannten Sätze werden gewissermaßen als Bestätigung der eignen Anschauung angeführt. „Diese Sätze des alten Schulmannes, sagt der Verfasser (S. 77), gelten in der Hauptsache heute noch und umfassen alle Unterrichtsregeln; auf dieselben Forderungen kommen wir auch, wenn wir unsern Grundsatz in dem Sinne auffassen: „Unterrichte gemäß der geistigen Natur Deines Schülers." Daß die Forderungen des Comenius alle mit den Forderungen der Psychologie übereinstimmten, scheint indes dem Verfasser selbst zweifelhaft zu sein, wenigstens versieht er eine derselben (6) mit einem eingeklammerten Fragezeichen. Wenn nun Comenius trotz seines falschen Vorbildes manchmal das Richtige getroffen hat, so wird dies daran liegen, daß er zuerst wohl unterrichtliche Forderungen aus der Erfahrung ersonnen und nachher aus dem großen Gebiete der Naturvorgänge Analoga dazu aufgesucht hat. Vielleicht ist er sich dessen gar nicht bewußt geworden, daß ihm die Natur bloß gefällig war, aber nicht als Vorbild diente. Haben manche Sätze des Comenius Gültigkeit, so haben sie sie, weil sie zufällig mit den Forderungen der Psychologie im Einklange stehen. Der Grundsatz von der Nachahmung der Natur ist aber in seiner Unbedingtheit falsch. Darauf hätte der Verfasser hinweisen müssen.

S. 86 Anm. heißt es: „Daß man zum Beispiel im deutschen Unterricht, im Rechnen die Aufgabe möglichst aus den gerade behandelten Unterrichtsgegenständen nimmt, also einen Aufsatz über das gerade vorliegende Lesestück, eine Zeitrechnung über eine bestimmte Person der Geschichte, Satzbildungen an einem bekannten Stoffe machen läßt, ist in der Volksschule jetzt ziemlich selbstverständlich." Verfasser hätte hier, wie auf S. 38 sagen sollen: „So selbstverständlich diese Forderung ist, so wird doch mannigfach dagegen gefehlt, auch in der Volksschule."

S. 101 beginnt die „besondere Unterrichtslehre," und zwar wird zunächst über den Religionsunterricht gehandelt. Man wird es dem Verfasser, der hier nicht freie Hand hat, nicht verargen, daß er nicht für den Märchenunterricht eintritt, aber er hätte von den Bestrebungen der Herbart-Zillerschen Schule doch eben Notiz nehmen können, wie dies auch z. B. Schumann in seinem Lehrbuche der Pädagogik gethan hat. Übrigens tritt der Verfasser bei dem Artikel über den Religionsunterricht sehr in den Hintergrund dadurch, daß er die diesbezüglichen umfänglichen gesetzlichen Bestimmungen für Baden mitteilt (S. 103—111). Die Lehrproben, welche nach den formalen Stufen gearbeitet sind, fordern stellenweise auch die Kritik heraus, können aber im allgemeinen als wohlgelungen bezeichnet werden. Erwähnen wollen wir indes, daß uns die Forderung, die Analyse an die Aufstellung des Zieles anzuknüpfen, nicht immer beachtet zu sein scheint, so

z. B. nicht auf S. 120 in der Präparation über „Mosis Tod.“ Auf S. 112 ist die Anknüpfung gut gelungen, auf S. 116 wäre vielleicht noch eine bessere möglich, wenn die Fassung des Zieles eine bessere wäre. Eine einleitende Mitteilung darf in der Analyse nicht vorkommen.

Nach dem Religionsunterrichte behandelt der Verf. den Anschauungsunterricht, läßt sich also „eine verwirrte Aufzählung der Lehrfächer“ zu schulden kommen, wie Dörpfeld sagen würde; doch entschuldigt er sich in einer Anmerkung auf S. 128 durch Berufung auf den badischen Lehrplan. Zunächst bietet er nach dem Vorbilde von Dittes und Ostermann=Wegner einen kurzen Abriß der Geschichte des Anschauungsunterrichtes. Im theoretischen Teile stellt er die Ansichten gegenüber; wir vermissen aber hier die Betonung des hohen Wertes der Exkursionen. Sie sind es doch, welche ein gesundes Anschauungsmaterial liefern und die Schule vor dem Verbalismus, vor dem bloßen „Maulbrauchen“, wie es Pestalozzi nannte, bewahren. Unter den S. 137 angegebenen Hilfsmitteln hätte daher auch Wendts Schriftchen über Schülerexkursionen eine Stelle verdient. Eine Bemerkung, die leider noch immer an der Zeit ist, findet sich S. 135: „Es kann in der That für lebhafte Kinder keinen langweiligern und mehr geisttötenden Unterricht geben, als wenn der Lehrer mit den bekannten Worten beginnt: Wo sind wir jetzt? Antwort: Wir sind in der Schule, und nun eine Stunde lang ein leeres Gerede über allbekannte Dinge fortgesponnen wird. . . .“ Man sollte meinen, hier wäre der Verfasser notwendig auf die Exkursionen hingedrängt worden. Daß er den selbständigen Anschauungsunterricht befürwortet, scheint uns trotz der S. 133 f. aufgeführten Vorteile eine Accommodation an den bad. Lehrplan zu sein. Dem theoretischen Teile folgen, wie dies auch beim Religionsunterricht der Fall war, ausgeführte Unterrichtsproben, die, wenn in ihrem Werte auch unterschiedlich, so doch alle recht sorgfältig gearbeitet sind und dem angehenden Lehrer ein gutes Vorbild gewähren können.

Es folgt nun auf S. 146 „der Sprachunterricht“, wieder unter besonderer Berücksichtigung des badischen Lehrplanes.

Bei der Kritik der Buchstabiermethode (S. 147) hätten die psychologischen Gründe angegeben werden müssen, welche zur Verwerfung derselben nötigen. Überhaupt würde sich in der speciellen Unterrichtslehre eine häufigere Verweisung auf die Lehren der Psychologie sehr empfehlen. In dem Passus über die Behandlung der Lesestücke scheint uns der Verfasser den Zusammenhang von Sach= und Sprachunterricht nicht genügend zu beachten. S. 162 heißt es: „Nachdem der Lehrer das Ziel der Lehrstunde, d. h. hier die Übersicht des Lesestückes oder die kurze sachliche Bezeichnung des Gegenstandes angegeben, folgt die Vorbereitung.“ Der junge Lehrer kann hier leicht zu der Meinung gelangen, er brauche sich bei der Aufstellung des Zieles nur an die Überschrift zu halten, was aber durchaus unrichtig ist. Es müßte hier ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, daß manche Überschrift ein schlechtes Ziel sein würde. — Wenn der Verf. von der Vorbereitung sagt, sie dürfe sich nicht zu sehr ausdehnen, so geben wir ihm recht, aber eine Kürze, wie sie S. 163 empfohlen wird, kann uns doch nicht zweckmäßig erscheinen: „Bei der Lektüre des Gedichtes von Freiligrath: „Die Auswanderer“ teilen wir mit, daß der Dichter eine Zeit lang in Amsterdam lebte und da oft an dem Hafen die Einschiffung von deutschen Auswandrern mitansah. Mit wehmütigen Gefühlen hat er seine Freunde von der Heimat abziehen sehen. Er hat das in einem Gedichte ausgesprochen. Wir wollen es lesen.“

Obendrein ist diese Vorbereitung noch keine analytische. Daß eine solche hier nicht sehr gut möglich wäre, wird doch niemand behaupten. Wenig psychologisch klingt folgender Satz auf S. 168: „Wenn wir diese Zwecke (Gefühlsbildung) erreichen wollen, muß freilich die fragende Lehrform zurücktreten; Gefühle lassen sich nicht herausfragen, sondern wollen, getragen von den aus dem Herzen kommenden Worten des Lehrers, unmittelbar in die Schülerherzen sich einsenken." Der letzte Teil dieses Ausspruches könnte gerade so gut bei Schütze oder Mehliß stehen, wie in dem Buche des Herrn Direktor Leutz.

Sehr angenehm hat es uns berührt, daß in dem Abschnitte über das Rechnen der Anschluß des Rechenunterrichts an den Sachunterricht warm empfohlen ist. Auf S. 223 wird darüber unter besonderer Berufung auf Dörpfelds Grundlinien in sehr zweckmäßiger Weise gesprochen. Befremdlich ist uns S. 240, daß der geometrische Unterricht von „geometrischen Körpern ausgehen und dann im Schulzimmer, im Hofe, im Garten Anwendung finden soll. Der vom Verfasser angeführte Satz: „Der geometrische Unterricht sei anschaulich" dürfte sich doch auch anders verstehen lassen.

Im Geschichtsunterrichte neigt der Verfasser unter Berufung auf Waitz (S. 248) zur biographischen Methode, läßt aber auch die Gegner derselben ausführlich zu Worte kommen. Daß der Geschichtsunterricht die kulturhistorischen Momente berücksichtigen solle, billigt er im allgemeinen; er glaubt aber, daß die Forderung viel leichter gestellt als erfüllt werden könne, da besonders auch die geeigneten Lehrbücher bis jetzt noch fehlten (S. 255). Der Zillersche Vorschlag, bei der Behandlung eines Geschichtsabschnittes von einem entsprechenden Gedichte auszugehen, wird S. 251 gebilligt. Über die Behandlung der Geschichte nach den Formalstufen wird ziemlich eingehend gesprochen, besonders auch über die sittliche Beurteilung und deren Klippen (S. 256—264).

Die Behandlung der übrigen Lehrfächer hat uns zu besondern Ausstellungen keinen Anlaß geboten. Auch hier sind die Herbart-Zillerschen Grundsätze soweit zur Anwendung gelangt, als es dem Verfasser thunlich und rätlich schien.

So wären wir denn mit unserer Besprechung zu Ende. Der Leser wird aus derselben erkennen, daß es nur das lebhafte Interesse für die Arbeit des Herrn Leutz war, was uns die Feder so lange in der Hand festhielt. Möchte der Verfasser unsere Bemerkungen nachsichtig aufnehmen; möchte er auch den Erfolg erlangen, welcher seiner durchweg trefflichen und höchst dankenswerten Arbeit gebührt. —

Elberfeld, Oktober 1885. Chr. Ufer.

Vom Niederrhein.

Die hiesige ev. Lehrerschaft hat von jeher in besonderer Weise das Bedürfnis gezeigt, über alles, was die Schule und Schularbeit betrifft, sich gemeinschaftlich zu beraten und gegenseitig auszusprechen. So bestehen hier viele freie d. h. nicht amtliche Lokalkonferenzen, die in der Regel monatlich stattfinden. Alljährlich aber kommt man am dritten Weihnachtstage in Oberhausen zu einer Art von Generalversammlung zusammen; diese sogenannte Weihnachtskonferenz zählte früher oft über 100 Mitglieder. In den letzten Jahren hat man aber die Erfahrung machen müssen, daß ein gewisser Rückgang im Konferenzleben hier zu

Tage tritt. Man klagt allgemein, daß die Lokalkonferenzen nicht mehr monatlich stattfinden und durchschnittlich mangelhaft besucht werden, die Weihnachtskonferenz aber zählte in den beiden letzten Jahren kaum 40 bis 50 Lehrer. Suchen wir nach einer Erklärung dieser Erscheinung, so darf man vielleicht annehmen, daß die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Okt. 1872 nunmehr auch in Hinsicht auf die neuen Unterrichtsgegenstände, die sie uns brachten, genügend durchgesprochen und durchprobiert sind, daß die Schularbeiter jetzt vom Suchen und Versuchen der mancherlei Methoden, von den Erfahrungen mit diesem und jenem Lehrbuche und Lehrplane, mit dem ein- und zweijährigen Kursus der Mehrzahl nach zu festen Ansichten und bewährtem Verfahren, kurz zu einer Theorie und Praxis durchgedrungen sind, denen auch ein neuer Wind der Lehre so leicht nichts anhaben kann, weshalb also das Bedürfnis nach gegenseitigem Austausche der Ansichten jetzt in dem Maße nicht mehr vorhanden ist. Es ist ja wohl nicht zu verkennen, daß auf die Sturm- und Drangperiode der 70er Jahre, da einige sich vermaßen „alle alles zu lehren", eine gewisse heilsame Ernüchterung folgte; man hat eingesehen, daß sich eine weise Beschränkung des Lehrstoffes aus mehr als einem Grunde empfiehlt.

Aber auch der Wegfall mancher Schulbücher ist für das hiesige Konferenzleben von nachteiligem Einflusse gewesen. Die zum Besten der Lokal-Witwenkassen von den Lehrern herausgegebenen Fibeln, Lesebücher, Rechenbücher, Realienhefte nötigten ja wiederholt zu Zusammenkünften der Beteiligten, bei denen nicht nur das Geschäftliche, sondern besonders auch die den Büchern zu Grunde liegende Methode eingehend erörtert wurde. Diese Nötigung ist seit Einführung der von der Schulbehörde befohlenen Bücher selbstredend nicht mehr vorhanden und daher fallen eine Menge Konferenzen aus.

Einen Ersatz für solchen Ausfall bieten in gewissem Sinne die amtlichen Konferenzen, die in den einzelnen Bezirken unseres Kreises in der Regel vierteljährlich stattfinden. Ihr Besuch läßt selbstverständlich nichts zu wünschen übrig, desto mehr aber der kollegialische Austausch der Ansichten. Bei jeder Zusammenkunft steht eine Unterrichtslektion und ein Referat zur Verhandlung, beide sind gewöhnlich frei gewählt, aber die Besprechung derselben ist meist sehr kurz und beschränkt sich häufig auf 3 bis 4 Redner außer dem Vorsitzenden. „Es kommt nicht viel dabei heraus", dieses hier oft gehörte Urteil ist sowohl im buchstäblichen wie im bildlichen Sinne zutreffend. Erklärt sich dieses einerseits wohl durch die auch anderweitig z. B. bei den amtlichen Seminarkonferenzen gemachte Erfahrung, daß man in großen Versammlungen und unter behördlicher Aufsicht seine Meinung in der Regel nicht so offen und vertraulich äußert wie da, wo man in kleinen Gruppen und „unter sich" zusammen ist, so vielleicht auch andrerseits durch die Beobachtung, daß der amtliche Leiter dieser Konferenzen eine besondere Neigung verrät, sich ins Äußerliche und Kleinliche zu verlieren und in Uniformierungsversuchen zu ergehen, die nicht geeignet sind, eine Konferenz zu beleben. „Gieb mir einen großen Gedanken, daß ich mich daran erquicke," sagte Herder auf dem Krankenlager zu seinem Sohne. Auch die großen amtlichen Konferenzen sollten nach unserer Ansicht vor allem anregende, fruchtbare Gedanken über unser Amt und Arbeiten, eine höhere Auffassung unsers Berufs und ein idealeres Streben dem Lehrerstande zu vermitteln suchen. Neben dem bewährten Alten sollten sie auf hervorragende neue Erscheinungen auf pädagogischem Gebiet aufmerksam machen und zu deren Studium ermuntern, um so in jeder Hinsicht Anregung und Er-

frischung in die Trockenheit der alltäglichen Berufsarbeit zu bringen. Daneben muß die Bemühung um Einführung einheitlicher Schreib- und Zeichenhefte, sowie das Bestreben in einem großen Aufsichtsbezirke einerlei Schriftformen für den Schreibunterricht durchzusetzen, von untergeordneter Bedeutung erscheinen.

Eine recht nützliche Arbeit hat die hiesige amtliche Konferenz im vorigen Jahre vollendet, die „Stoffauswahl des Religionsunterrichts für ev. Volksschulen", zunächst für die Schulen der Stadt Mülheim a. d. Ruhr und der angrenzenden Bürgermeistereien bestimmt (im Druck erschienen bei Marks in Mülheim.) Bei der engen kirchlichen und kommunalen Verbindung der hiesigen Gemeinden, bei der Gleichartigkeit der Schulverhältnisse in Stadt und Land, besonders aber bei der starken Fluktuation der Bevölkerung in den industriellen Bezirken war die Notwendigkeit wie die Möglichkeit der Feststellung eines Minimums von gemeinsamem religiösem Unterrichtsstoffe für die hiesigen Schulen schon vor Jahren anerkannt worden, aber die angefangene Arbeit wieder ins Stocken geraten. Eine von der Konferenz gewählte Kommission aus Pfarrern und Lehrern hat das Werk nun vollendet. Es bietet ein Stoff-Minimum von bibl. Geschichten, Sprüchen, Bibellesestücken, Katechismus, Psalmen, Gebeten und Kirchenliedern und zwar in einer Gliederung für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Erfreulich ist dabei einerseits die Wahrnehmung, daß diese Stoffauswahl wirklich ein Minimum geworden, über welches sich keine Schule beschwert finden kann, sie enthält z. B. aus unserm Heidelb. Katechismus im ganzen nur 35 Fragen, auch nur 3 Psalmen zum Memorieren, und die circa 70 Sprüche sind im Anschluß an die bibl. Geschichte ausgewählt, andrerseits aber die Thatsache, daß sie ausgesprochenermaßen den einheitlichen Lehrgang in unserm Religionsunterrichte zur Voraussetzung hat. Vor 20 Jahren wurde dieser Grundsatz hier besonders von dem verstorbenen Kollegen Klingenburg vertreten, damals (1866) erschien bei Bädeker in Essen seine Schrift: „Der einheitliche Religionsunterricht in der ev. Volksschule, ein Versuch, den ganzen religiösen Unterrichtsstoff um die bibl. Geschichte als Centrum so zu gruppieren, daß Spruch, Bibellesen, Katechismus und Kirchenlied in Beziehung auf die bibl. Geschichte ausgewählt und durch diese erklärt werden." Seitdem hat dieses Princip hier bei Lehrern und Pfarrern immer mehr Anhänger gefunden. Auch die Generalversammlung des ev. Lehrervereins sprach sich vor 2 Jahren in Barmen einstimmig für diesen Grundsatz aus, welcher jetzt in der Mülheimer Stoffauswahl zum erstenmale die Genehmigung der Königl. Regierung erhalten hat.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

1. Wilh. Fricke, Patriotische Klänge. Eine Sammlung von Gedichten und dramatischen Festspielen zur Feier vaterländischer Ehrentage. Minden in Westf. Bruns Verlag. 1884. 2, 50 M.

Dieses Sammelwerk wird nicht nur vielen Schulmännern, sondern auch Vorstehern patriotischer Vereine zur Hebung der Feier vaterländischer Feste, den ersteren auch selbstverständlich zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts willkommen sein. Es enthält in meist guter Auswahl Dichtungen, in denen unsere trefflichsten Herrscher und Helden besungen, Dichtungen, in denen sich das Wohl und Wehe unsers Vaterlandes offenbart. Für die oben erwähnten Zwecke erscheinen insbes. einige in ähnlichen Sammelwerken nicht zu findende dramatische

Festspiele, z. B. „der alte Fritz und seine Helden". „Nach der Schlacht bei Ligny" (nach Grabbe) 2c., sowie auch mehrere Dialektdichtungen (westfälische) im Schlußteile recht geeignet. Die Anordnung ist zweckmäßigerweise die chronologische: Zuerst Gedichte in Bezug auf die Gesch. der hohenzollerschen Kurfürsten, dann der Könige.

Vorwiegend sind in dem vorliegenden Werke unsere besten patriotischen Dichter berücksichtigt. Der Dichter Fricke (wohl der Herausgeber?) sollte weniger oft vertreten sein, denn in seinen Poesien findet sich manches Gekünstelte, Sterile oder auch Platte.

2. J. Meyer und J. Prinzhorn, Dr. Martin Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Eine Festgabe zum 400jährigen Geburtstage Luthers. Hannover. Verl. von C. Meyer (G. Prior). 1883. 5 M.
3. H. Zimmer, Martin Luther als Lehrer des deutschen Volkes, in einer Auswahl seiner Schriften. Homburg v. d. Höhe. Heyder & Zimmer. 1884. 4 M.

Das Jubeljahr 1883 hat auch uns Lehrern mehrere treffliche Lutherschriften beschert. Es konnte ja nicht anders sein. Denn der gewaltige Mann, dessen wir 1883 mit lebhafterer Freude als sonst gedachten, war nicht nur Reformator der Kirche, sondern auch der Schule, insbesondere auch der Vater und „Gründer der Volksschule". Die beiden oben erwähnten Schriften gehören, wie sich Ref. mit Freuden überzeugt hat, zu den allen Lehrern besonders zu empfehlenden Lutherbüchern. Die herrlichen Zeugnisse dieses Propheten unsers Volkes sich von Zeit zu Zeit durch die Seele gehen zu lassen, wirkt in der That wie ein läuterndes, kräftigendes Stahlbad, die Haupttugend eines deutschen Mannes und Lehrers, Gewissenhaftigkeit und Treue, belebend und erhöhend. „Durch die Vereinigung von Tiefsinn und gesundem Menschenverstand, der in seinen Schriften hervorleuchtet" (so bezeugt auch treffend L. v. Ranke), „durch den hohen Ernst, den sie atmeten, durch ihren tröstlichen, erhebenden Inhalt hatten sie eine allgemeinhinreißende Wirkung hervorgebracht. — Luther entwickelt ein unvergleichliches Talent populärer Belehrung. Er weist die Pfarrer an, wie sie zum Heil des gemeinen Mannes predigen, die Schullehrer, wie sie die Jugend in ihren verschiedenen Stufen unterrichten, Wissenschaft und Religion verbinden, die Hausherren, wie sie ihr Gesinde zur Gottesfurcht anhalten sollen. Er ist der Patriarch der strengen mit Andacht durchdrungenen Zucht und Sitte des deutschen Hauswesens." — „Wer vermäße sich zu messen mit diesem Heros deutscher Frömmigkeit, Gelehrsamkeit, Sprache und Kunst? — Schaut hinauf zu eurem Roland mit seinem silbernen Horn, das noch heut über Berg und Thal unserer Gaue von den Fluten des Elbstromes mit Donnerlaut erschallt. Ach, daß es übertäubte den Froschlärm und das Gequarr der verzogenen, verzärtelten Gegenwart, und uns wiederbrächte Kindereinfalt, Mannesernst und heilige Zucht in Schule und Haus!" —

Nr. 1 enthält in der „Einführung" zunächst eine gute Darstellung der Pädagogik Luthers im Zusammenhange. Es wird namentlich nachgewiesen, daß Luther, der Reformator, den Pädagogen Luther fordert, daß aus der Kirchenreformation eine Schulreformation werden mußte (der Hr. Verf. hätte allerdings noch mehr hervorheben müssen, daß die Bemühungen der Kantoren, den kleinen Katechismus Luthers den Kindern einzuprägen, in hervorragender Weise zur allgemeinen Einrichtung von Volksschulen veranlaßt hat!); sodann Luthers Gedanken über die Pflicht christlicher Erziehung, über Zweck und Mittel derselben, über Schul-

anstalten und Würde des Schulamtes, endlich Dr. Martin Luthers Schriften über Erziehung u. Unterricht, den Originalen nachgedruckt (nebst erläuternden Anmerkungen). In Nr. 2 sind besonders interessant: 1. „Von der Summa des christlichen Lebens" Auslegung von 1. Tim. 1, 5—7). 2. „Eine einfältige Weise zu beten für einen guten Freund, Meister Peter Balbier." 3. „Daß Eltern die Kinder zu der Ehe nicht zwingen noch hindern, und die Kinder ohne der Eltern Willen sich nicht verloben sollen." Sendschreiben an Hans Schott. 4. „Sermon von Bereitung zum Sterben." 5. „Von unserer seligen Hoffnung. Predigt über den Spruch St. Pauli Tit. 2, 13." Daß die Auswahl in Nr. 2 eine wohl gelungene sei, versichert ein kompetenter Beurteiler, Prof. Köstlin: „Daß ich der Biographie Luthers nicht auch „ausgewählte Schriften" beigeben konnte, versteht sich von selbst, auch eine Auswahl hätte ja viel zu umfangreich werden müssen. Auswahlen liegen längst für verschiedene Bedürfnisse vor; und es freut mich, hier auf eine durch ihre Vielseitigkeit besonders ausgezeichnete hinweisen zu können. Der Herausgeber hat mit sichtlicher großer Sorgfalt und feinem Sinn die einzelnen Stücke ausgelesen."

Referent kann es sich nicht versagen, einige treffliche, geistvolle, weniger bekannte Äußerungen unsers Luther, aus den erwähnten Schriften entnommen, hier mitzuteilen:

Luther sagt von sich selbst: „Gott hat mich verordnet, daß ich lehren, unterrichten, warnen und vermahnen soll, was nützlich und selig ist. — Weil ich der Deutschen Prophet bin, so will mir, als einem treuen Lehrer, gebühren, meine lieben Deutschen zu warnen vor Schaden und Gefahr, und christlichen Unterricht zu geben, wie sie sich halten sollen. Und ich suche nicht das Meine, sondern euer, der Deutschen, Heil und Seligkeit. Mir könnte für meine Person nicht besser geschehen, denn daß mich die Papisten fräßen, zerbissen, zerrissen oder wie sie mir sonst aus dem sündlichen Madensack hülfen. Denn ich weiß, wo meine Sache steht und wo ich bleiben soll, Gott sei gelobt! — Ich sage nicht, daß ich ein Prophet sei, ich sage aber, daß ihnen so viel mehr zu fürchten ist, ich sei einer, so viel mehr sie mich verachten und sich selber achten. Bin ich nicht ein Prophet, so bin ich doch gewiß, daß das Wort Gottes bei mir und nicht bei ihnen ist; denn ich habe die Schrift für mich und sie bloß ihre eigene Lehre &c. Kaiserliche Majestät sollen gesagt haben: Wenn die Pfaffen fromm wären, so bedürften sie keines Luthers." — „Am Tage seiner Zukunft wird Christus sich zeigen und sehen lassen, wie ein großer und herrlicher Gott er sei. Jetzt ist er klein nach der Erscheinung und Erzeigung; er läßt Papst, Kaiser, Könige, Herren, Fürsten, Bürger, Bauern mit seinem Evangelio und mit seinen Christen spielen und machen, wie sie selbst wollen, gleich als wäre er ein Puppengott, der es nicht sehe, nicht höre, nicht wisse noch verstehe. Aber dann wird er groß sein, und in seiner Majestät erscheinen, daß sie sehen werden, in wen sie gestochen haben. — Jetzt noch verbirgt er seine Größe, Klarheit, Majestät und Kraft, läßt seine Propheten und Apostel verjagen und morden, Paulum köpfen, Petrum kreuzigen, seine heil. Märtyrer in Banden und Gefängnis werfen, stäupen, steinigen, seine Christen in der Welt Mangel, Trübsal und Ungemach leiden. Ist das nicht ein kleiner Gott, der sich selbst nicht rettet, und seine Kinder so leiden läßt, eben als sähe er nicht, wie übel es ihnen geht? — Aber im Reiche des Schauens wird er nicht klein, sondern groß sein. Alsdann wird es sich erzeigen, daß er das Elend seines Volks gesehen und ihr Schreien gehört habe und einen geneigten Willen gehabt, ihnen zu helfen, auch Kraft genug gehabt, daß

er ihnen hat helfen können. Solches alles ist nun in seinem Wort zugedeckt, daß wir es nicht sehen können, sondern mit dem Glauben fassen müssen. Am Tage seiner Zukunft aber wird er die Decke wegthun, und erscheinen als ein großer Gott, und seinem Namen genug thun, daß man sagen wird: „Das ist ein Herr und Heiland." — „Was Gott auf Erden thut durch seine Christen und Heiligen, das soll nicht gleißen noch scheinen vor der Welt. Wenn man die Vernunft zu Rate zieht, so sind eines treuen Knechts, einer Magd, eines Herrn, einer Frau, eines Bürgermeisters, eines Richters Werk gemeine, geringe Werke. Wenn man aber Gottes Wort zu Rate nimmt, so sind aller Karthäuser und Mönche Werke, wenn man sie gleich allesamt auf einen Haufen schmelzte, nicht so gut als einer einzigen armen Dienstmagd Werk, die durch die Taufe in Gottes Reich gesetzt ist, an Christum glaubt, treulich ihre Arbeit thut und im Glauben auf die selige Hoffnung wartet."

4. W. Lochmann, Fünfundzwanzig pädagogische Themata mit ausführlichen Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und zu Vorträgen für Lehrerseminare u. Volksschullehrer. Kreuzburg, O. Prätorius. 1884. 1,20 M.

Eine anregende, dankenswerte Arbeit. Sämtliche Themen sind recht allseitig behandelt; sie enthalten eine Fülle von wichtigen — unter die strengen Gesetze der Logik geordneten — Gesichtspunkten. Man merkt es den meisten Darlegungen wohl an, daß sie aus dem „eigenen Bedürfnis der klaren, denkenden Durchdringung einzelner schwieriger Fragen der Erziehung und des Unterrichts hervorgegangen sind." Als besonders gelungen erscheint die Disponierung folgender Themen: „Die Pflege des Ehrgefühls in der Volksschule." — „Welchen Forderungen soll der pädagogische Befehl genügen?" — „Sorge fürs Behalten." — „Versagung, ein wichtiges Erziehungsmittel." — „Wie wird in der Volksschule das Rechtsgefühl geweckt und geläutert?" — „Notwendigkeit und Grenzen der Aufsicht in der Volksschule." — Nur hier und da ist die Beweisführung etwas zu allgemein (phrasenhaft) gehalten, so z. B. sogleich im Anfange: „So stolz unser Jahrhundert auf seine **Arbeit** ist, sie ist nie so gering (?) geachtet worden wie heute. Ohne Teilnahme und Hingebung an die Arbeit sucht man (!) sie eben nur abzuthun, um zu ihren Früchten zu gelangen. Kann man (!) sie ohne Arbeit erreichen, desto besser. Jeder (!?) denkt bei solcher Gesinnung nur an seinen Vorteil und Gewinn. — Verkehrt denkt man (!) andrerseits auch über **Eigentum** 2c."

L.

Inhalt des 29. Bandes.

Im Litterarischen Wegweiser 1885 recensierte Bücher.